POLONISTA

Dwumiesięcznik
poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok X — Zeszyt I

Styczeń—Luty
1946

Łódź **1946**

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA"

TREŚĆ ZESZYTU I:

Kolegium redakcyjne:

Jan Zygmunt Jakubowski (redaktor), **Arkadiusz Mirkowicz**, **Eugeniusz Sawrymowicz**

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

Cena numeru pojedynczego 25 zł

Warunki prenumeraty „Polonisty": rocznie (6 zeszytów) 132 zł

Adres Redakcji: Łódź, Bednarska 24 m. 70

Adres Administracji: Łódź, PZWS, Piotrkowska 123

POLONISTA

Dwumiesięcznik
poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok X — 1946

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

ŁÓDŹ 1946

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA"

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi

REDAKCJA

Pamięci Zmarłych Polonistów, ofiar najazdu niemieckiego, hołd składa

REDAKCJA

OD REDAKCJI

„Polonista“ chce służyć, jak dawniej, sprawie nauczania języka ojczystego w szkołach wszystkich typów. Zbierając plon indywidualnych przemyśleń i doświadczeń, pragniemy współdziałać przy wznoszeniu gmachu nowej polskiej szkoły. Zwracamy się o współpracę do ogółu polonistów. „Polonista“ chce skupić rozbite przez wojnę i dziś jeszcze rozproszone wysiłki myśli polonistycznej.

Nowa rzeczywistość ideowa i nowe programy — oto problematy do przemyślenia. „Polonista“ podejmuje tę pracę. Pierwszy zeszyt otwiera artykuł twórcy i pierwszego redaktora „Polonisty“, J. Saloniego, który w imię rzetelności naukowej, nieobojętnej przecież dla wychowawczych celów współczesnej szkoły, wysuwa postulat uwzględnienia w nowych programach swoistych, niezaprzeczalnych celów nauczania języka ojczystego. O trudnościach realizacyjnych nowego programu 1 klasy gimnazjum — 7 klasy szkoły powszechnej pisze E. Sawrymowicz, ukazując przy tym możliwości praktycznej realizacji. Ta sama troska o praktyczne wypełnienie programu liceum znajduje się w artykule J. Z. Jakubowskiego, który jednocześnie uwypukla najistotniejsze elementy ideologiczne instrukcji w sprawie nauczania języka polskiego w liceum w roku szkolnym 1945/46. Zarys swoistych zagadnień, związanych z nauczaniem języka polskiego na Ziemiach Odzyskanych, daje W. Kochański. Artykuł jego — to wstęp do bardziej szczegółowych rozważań. O niezmiernie ważnym dziale pracy polonisty w okresie powojennym — o nauczaniu dorosłych — pisze A. Mirkowicz, określając i cele i metody nauczania. Uzupełnieniem tego artykułu są uwagi W. Kwaskowskiej, wyrosłe z osobistych doświadczeń z pracy w gimnazjum o ustroju semestralnym.

Redakcja.

Juliusz Saloni

CZEGO OCZEKUJEMY OD NOWYCH PROGRAMÓW JĘZYKA POLSKIEGO

Nie o treściowej ani ideowej dziedzinie nauczania języka polskiego w polskiej szkole nowoczesnej mam zamiar tutaj pisać. Przemiany te bowiem tkwią jako konieczność w całokształcie przemian ogólnych, jakim uległa Polska w okresie i w zakończeniu ostatniej wielkiej wojny. Przebudowa ideologii, zasady organizacyjnej, atmosfery wychowawczej całej szkoły polskiej jest częścią składową nowej, kształtującej się rzeczywistości. Język polski w tej nowej szkole winien więc służyć i będzie służył w zakresie swoich możliwości celom demokracji społeczeństwa w dziedzinie zorówno organizacji politycznej, jak i społecznej i ekonomicznej: uwzględni braterstwo słowiańskie, ideę związku narodów itp. Słowem wypełni zadania w zakresie kształtowania psychiki obywatelskiej jak najbardziej odpowiadającej potrzebom współdzielczości.

W tym celu w zakresie ściśle polonistycznym zajść muszą daleko idące przemiany zarówno w tematyce nauki szkolnej jak i w potraktowaniu dziejów kultury i literatury polskiej, które wydobyć się muszą z więzów traktowania zjawisk ze stanowiska ściśle narodowego, a uwzględnić bazę szerszą: poezję mieszczańską, ludową, tendencje społeczne. W tym duchu opracowane być muszą nowe podręczniki, na których oprze się nauka szkolna, w tym duchu pójść powinien nowy dobór lektury szkolnej na wszystkich poziomch. To są sprawy jasne i jako zasady nie ulegają dyskusji.

I nie o te przemiany mi chodzi; wychowawcze znaczenie języka polskiego w szkole nie ulega żadnej wątpliwości. Natomiast niezmiernie ważną rzeczą jest i pozostanie, ażeby względy wychowawcze nie przesłoniły celów swoistych nauczania języka polskiego tak, jak się to działo w programach dotychczasowych. „Język polski" jest samodzielnym pełnoprawnym przedmiotem w programie szkolnym jak każdy inny: historia czy matematyka; ma swoje właściwości, cechy, metody jak każdy inny. I tak, jak nie można konstruować programu historii czy matematyki wbrew ich swoistemu, odrębnemu charakterowi, tak też nie można gwałcić języka polskiego w imię celów, ważnych i nienaruszalnych dla innych przedmiotów, obcych natomiast językowi polskiemu. Przebieg nauczania języka polskiego winien być skonstruowany z punktu widzenia celów i cech istotnych samego przedmiotu, a nie z punktu widzenia ideologii i haseł, choćby nawet najgórniejszych, ale z problemem zasadniczym dydaktyki nie mających nic wspólnego.

Swoistymi niezaprzeczalnymi celami nauczania języka polskiego w szkole jest:

1) wyrobić sprawność mówienia i pisania dostosowaną do poziomu rozwoju umysłowego młodzieży;

2) zaznajomić z literaturą narodową i światową w stopniu odpowiadającym stopniowi wykształcenia młodzieży;

3) zapoznać z językiem polskim jako zjawiskiem, stanowiącym część składową faktów wyodrębniających grupę polską jako grupę narodową.

Zdaje mi się, że w tym sformułowaniu ogólnym nic ani ująć ani dodać nie można. Dyskusje dotyczyłyby raczej np. stopni wykształcenia w danym zakresie w związku z typem szkoły, pożądanego zakresu sprawności czy umiejętności, której mamy nauczać; nie naruszy to jednak w niczym samej zasady, jasnej i prostej, prawie oczywistej.

W nauczaniu mówienia i pisania istotną rzeczą będzie więc stworzenie w nowych programach systematycznego kursu stanowiącego nieprzerwany ciąg kształcenia sprawności. Z tego punktu widzenia tematyka jest rzeczą obojętną. Na każdym stopniu nauczania zastosowany być może ten sam zakres tematyczny, tylko jego rozwiązanie treściowe i formalne zmienia się zależnie od rozwoju i wykształcenia dziecka; ale mówienie i pisanie nie jest i nie może być tylko sposobem sprawdzania postępów, natomiast winno się stać istotną częścią pracy uczniowskiej i nauczycielskiej, przedmiotem zabiegów od najprostszych postaci zaczynając na skomplikowanych pełnych kształtach w ostatnich latach nauczania kończąc. Ćwiczenia słownikowe, aktywizowanie słownika, notowanie, szkicowanie, plany i dyspozycje, umiejętne stosowanie form i postaci stylistycznych ujęte być powinno w jednolity, pełny system kształceniowy. I przyznać trzeba, że w nowych opracowaniach projektów programowych sprawa ta została uwzględniona w należytym stopniu i rozmiarze; tylko układ wymagałby pewnych, drobnych poprawek, uzupełnień i przesunięć.

Znacznie gorzej przedstawia się sprawa literatury w nowych programach. Zdać sobie należy sprawę, że literatura poza twórczością bieżącą przedstawia pewien faktyczny stan, pewien dorobek klasyczny, że mieści w sobie pozycje nienaruszalne, przystosowane do różnych poziomów rozwoju, kultury, wykształcenia człowieka. Jeżeli tylko zaczęlibyśmy przystosowywać literaturę istniejącą do jakiegokolwiek schematu poza nią istniejącego, rozpoczną się trudności nie do przezwyciężenia, zmuszające do namiastkowych rozwiązań, zaprzeczających wartościom z poznawaniem literatury związanym.

Jako przykład weźmy dotychczasową zasadę układu lektury na stopniu średnim: „Polska i jej kultura w historycznym rozwoju". W realizacji wyłoni się odrazu nonsens, że na klasy niższe przypadną partie literatury najtrudniejszej, staropolskiej, wprost niezrozumiałej dla młodzieży; na klasy wyższe przypadnie materiał nowszy, nie wymagający do swego zrozumienia żadnych specjalnych przygotowań ani wysiłków. Dążenie do pełnego zobrazowania kultury jest przyczyną dalszego nonsensu w rozwiązaniu takiego programu. Oto pokazuje się, że literatura nie posiada odpowiedniego materiału do bezpośredniego zobrazowania wszystkich epok kulturalnych; wobec tego rozpoczyna się zapełniać luki sztucznie. Dzieje się albo przez przenoszenie utworów charakterystycznych dla innych epok w epoki omawiane (takim kuriosum są np. „L i l i e" Mickiewicza w epoce średniowiecza!) albo preparuje się sztucznie na

zamówienie czytanki z wyraźnie uwidocznioną pointe'ą, bez żadnej jednak wartości literackiej.

Młodzież w ten sposób kształcona może nawet uzyskuje wiadomości z historii kultury, natomiast nie jest wykształcona polonistycznie. Kiedy dojrzeje do czytania „Trenow" czy „Odprawy" to nie ma na nie miejsca z powodu kursu historyczno - kulturalnego; kiedy wypada epoka XVI wieku, młodzież jest do czytania tych dzieł nieprzygotowana. W ujęciu literatury brak ponadto absolutnie potraktowania czytanki od strony stylu jako dziedziny, która właśnie wiąże utwór z innymi dziedzinami kultury w jedną, nierozerwalną całość.

Podobnie dzieje się z literaturą powszechną. Ukończony gimnazjasta „z małą maturą" nie zna „Iliady", bo trudno uznać za znajomość wystarczającą przeczytanie streszczeń i kilku niecharakterystycznych wyjątków w klasie pierwszej. A chyba do przeczytania i zrozumienia tego arcydzieła jest dostatecznie przygotowany w klasie trzeciej czy czwartej. To samo dotyczy „Jerozolimy wyzwolonej", „Makbeta", „Króla Leara" itd.

W związku z historycznym potraktowaniem literatury na stopniu średnim pozostaje jeszcze jeden błąd kardynalny. Ze względu na wiek i rozwój młodzieży wybiera się z zapasu twórczości autora utwory bynajmniej nie charakterystyczne, nie najważniejsze dla określenia jego postawy ideologicznej czy artystycznej, ale utwory, które na danym poziomie „można" z młodzieżą przeczytać. Stąd wybory np. z Kochanowskiego, Słowackiego, ograniczające się do kilku małoważnych pozycji dają parodostyczny obraz twórczości. Następująca potem synteza w postaci jakiejś czytanki czy monografii, pisanej dla młodzieży, dopełnia żałosnego obrazu komedii pomyłek popełnianych przez programy języka polskiego, konstruowane nie z polonistycznego punktu widzenia.

Zdaje mi się, że taki stan w dalszym ciągu nie jest do utrzymania. Jeżeli nauczanie języka polskiego na stopniu średnim ma być rzeczywiście wypełnieniem punktu drugiego celów nauczania — to program winien być skonstruowany na zasadzie kanonu literackiego, dla którego wytyczną stanowi tylko rozwój młodzieży. Należało by po prostu rozpatrzeć całość wartościowego dorobku literackiego polskiego i obcego i rozdzielić go na poszczególne poziomy i klasy. Na niższe klasy wypadnie wówczas lwia część literatury gawędziarskiej (Pol, Syrokomla, Lenartowicz), balladowej, bajkowej, nowelistycznej, pamiętnikarskiej; na klasy wyższe przypadnie liryka, epos, dramat w formach skomplikowanych, trudnych ideologicznie, czy artystycznie. Lektura przybierze wtedy postać jednolitego ciągu rozwojowego z punktu widzenia ściśle polonistycznego bez żadnych ubocznych wpływów i odchyleń.

Dopiero na takiej podbudowie powinno wystąpić potraktowanie literatury ściśle historyczne; i wtedy nie może to być jakieś fragmentaryczne opracowywanie zagadnień (znowu epoki kulturalne-) ale systematyczny kurs historyczno-literacki na podbudowie społecznej, traktujący literaturę jako część kultury, jako jedno ze zjawisk. Tu jest czas na właściwe i poprawne ujęcie stylu epoki, związku ze zjawiskami kulturalistycznymi innych dziedzin, związku z literaturą i kulturą światową.

Na takie jednak potraktowanie pozwala dopiero obycie się i rozumienie zjawisk literackich, do czego doprowadzić powinno nauczanie literatury na stopniu średnim.

W nauce o języku postulat naczelny dotyczyć będzie umieszczenia na odpowiednim poziomie rozwoju psychicznego młodzieży systematycznej gramatyki języka polskiego współczesnego. Zasada cykliczności metodycznej słuszna jest i dobra na stopniu elementarnym, albowiem pozwala na traktowanie zjawisk jednorodzajowych z rozmaitym pogłębieniem, zależnym od stopnia przygotowania. Ale nie można zgodzić się na to, ażeby uczeń nie uzyskał przez cały czas kształcenia podstawowego ani razu poglądu na całokształt zjawisk języka współczesnego, którym posługuje się jako językiem ojczystym.

Tak przedstawiają mi się postulaty polonistyczne na tle dotychczasowej rzeczywistości szkolnej. Ujęte z punktu widzenia ściśle polonistycznego nie są one obojętne i z punktu widzenia ogólno-wychowawczego; albowiem służą one w swoim zakresie podstawowej zasadzie kształcenia powszechnego, zasadzie rzetelności naukowej.

Eugeniusz Sawrymowicz

TEGOROCZNY PROGRAM JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE PIERWSZEJ GIMNAZJALNEJ I MOŻLIWOŚCI JEGO REALIZOWANIA

Przy każdej zmianie programu nauczania nieunikniony jest pewien okres zamętu w pracy szkolnej. Nauczyciel musi wniknąć w strukturę nowego programu, znaleźć właściwe metody jego realizowania, stąd próby, eksperymenty, które nierzadko szkodliwie odbijają się na pracy nauczyciela i uczniów. Chodzi więc o to, by okres prób i zamętu trwał jak najkrócej. Ważne zadanie w tej sprawie przypada ogniskom metodycznym.

Jeśli chodzi o Okręg Łódzki, (o innych nie mam informacji), to polonistyczne ognisko wykazało dużo starań o skrócenie okresu zamętu przy wprowadzaniu tegorocznego programu języka polskiego w kl. I. Organizowane były konferencje w Łodzi, Piotrkowie i Skierniewicach, lekcje pokazowe, dyskusje itp. Zabrakło, niestety, instrukcyjnych wskazówek od władz centralnych, choćby w postaci objaśnień do programu. Nieliczne tylko jednostki otrzymały maszynopisowe objaśnienia; do szkół nie dotarły one zupełnie. Mało więc który z polonistów wie, że program zbudowany został na ogniskowym zagadnieniu, które brzmi: „Współczesna Polska Demokratyczna oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy na tle Europy i świata“. A przecież tak postawione zagadnienie naczelne rzuca światło na sposób realizowania programu, więc zorientowanie się w nim znacznie ułatwiłoby polonistom pracę. Mało też kto wie, że w programie tym klasy VI, VII i VIII tworzą pewną całość, w której obowiązuje danie uczniom propedeutycznych wiadomości z historii literatury, zorientowanie w społecznej roli książki i piśmien-

nictwa, wyrobienie umiejętności posługiwania się katalogami, encyklopediami, słownikami, układania listów, ofert, ogłoszeń i podań. Mało komu wiadomo, że w ciągu tych trzech lat uczniowie muszą poznać wybór utworów następujących pisarzy:

Ze średniowiecza: z literatury stanowej (dola chłopa) i kronik.

Z XVI w.: Rej, Kochanowski, Modrzewski, Skarga, literatura reformacyjna.

Z XVII w.: Potocki, Pasek, Szymonowicz, literatura plebejska.

Z XVIII w.: Krasicki, Karpiński, Niemcewicz, Kołłątaj, Staszic, Wybicki.

Z XIX w. (do 1863 r.): Fredro, Goszczyński, Mochnacki, Mickiewicz, Słowacki, publicystyka Wielkiej Emegracji, Kraszewski, Jeż, Pol.

Z 1863—1945: Ujejski, Asnyk, Prus, Orzeszkowa, Konopnicka, Sienkiewicz, Dygasiński, Świętochowski, Nałkowski, Krzywicki, Żeromski, Wyspiański, Kasprowicz, Reymont, Niemojewski, Orkan, Strug, Berent, Boguszewska, Wasilewska, Morcinek, Tuwim, Fidler, Boy, Wańkowicz, lirycy współcześni.

(Obowiązuje ponadto znajomość życiorysów Kochanowskiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Orzeszkowej, Konopnickiej i Żeromskiego).

Poza tymi autorami młodzież winna zapoznać się z „sylwetkami pewnych kierunków literackich“, przy czym za wzór ujęcia tego zagadnienia podana jest książka Boya „Znasz-li ten kraj?“.

Niestety, wyjaśnienie to nie wyjaśnia rzeczy, która i w samym programie nie jest wyraźnie postawiona: co z tego materiału historycznoliterackiego obowiązuje w kl. I, której tematy obejmują okres historyczny od XV w. do chwil ostatnich (a może tylko do końca wieku XIX, bo i to nie jest jasne).

Jeśli chodzi o realizowanie programu kl. I w ubiegłym półroczu i w chwili bieżącej, to trzeba otwarcie powiedzieć, że zrobiliśmy bardzo mało i zamęt trwa niemniejszy, niż na początku roku szkolnego.

Złożyły się na to dwie przyczyny:

1) Ogłoszenie zmiany programu w chwili bardzo nieodpowiedniej.
2) Wartość samego programu i niejasności w sformułowaniu niektórych jego punktów.

Program został ogłoszony bez jednoczesnego dania nauczycielom i młodzieży odpowiedniego podręcznika i listy lektury uzupełniającej (nie zostało to naprawione po dziś dzień). Nie postarano się też o wydanie w odpowiednim czasie utworów z listy lektury obowiązującej.

Dotychczasowe wypisy na kl. I, które można było jeszcze znaleźć na rynku księgarskim (podobnie, jak i utwory z dawnej listy lektury), okazały się przy nowym programie zupełnie bezużyteczne. O dostaniu w pierwszych miesiącach roku szkolnego przewidzianych w nowym programie utworów ilustrujących naszą dziejową walkę z germanizmem nie można było marzyć, bo rzadko która biblioteka potrafiła ocalić przed zniszczeniem lub konfiskatą takie książki, jak „Stara baśń“, „Krzyżacy“ lub „Placówka“.

Nauczyciel stanął więc we wrześniu wobec perspektywy uczenia według nowego programu, ale bez podręcznika i książek, które stanowiłyby podstawową lekturę ucznia w szkole i w domu.

A czytanie — to w bieżącym roku rzecz ogromnej wagi, bo młodzież klas pierwszych po sześcioletniej okupacji jest nieprawdopodobnie mało oczytana, a w ogromnej większości nie umie porządnie czytać, podobnie jak nie umie poprawnie mówić i pisać.

Skutki pośpiechu, z jakim wprowadzony został tegoroczny program, przez co wycofane zostały istniejące w księgarniach książki dostosowane do dawnego programu, ujawnią się niewątpliwie w roku przyszłym, kiedy do klas drugich przejdzie młodzież słabo oczytana, nie umiejąca nawet poprawnie czytać i pisać. Musimy zło to usuwać, nim jeszcze nie jest za późno.

Jeżeli chodzi o wartość tegorocznego programu, to doświadczenia z pierwszego półrocza wykazały zupełną nierealność jego najważniejszych punktów i to nie tylko ze względu na warunki, w jakich sprawa książek znajduje się w bieżącym roku szkolnym.

Nie ulega wątpliwości, że dobór lektury jest za trudny dla klasy I. Szczególnie dziś, gdy mamy do czynienia z dziećmi, które nie czytały nic poza osławionym „Sterem" (w tzw. „Gubernii"), albo w ogóle nic, (w dzielnicach, które były przyłączone do Rzeszy). Zjawisko sylabizowania jest równie częste, jak zupełna nieudolność w układaniu zdań, jak zupełny brak opanowania podstaw ortografii i gramatyki. Takie dzieci nie zrozumieją ani „Grażyny", ani „Powrotu posła", ani „Ody do młodości". Nie uchwycą propedeutycznych wiadomości z historii literatury, ani nie pojmą najprzystępniej podanych „sylwetek" humanizmu, oświecenia czy romantyzmu.

Polonista staje wobec tego wszystkiego zupełnie bezradny, tym bardziej, że nie ma podręcznika, który by wskazał mu choćby tylko drogę do rozwiązania niejasności, których dużo jest w programie.

Jak np. oświetlać „dzieje pierwszych odkryć i wynalazków" jako przejaw „walki z ciemnotą i zacofaniem"? Dosyć dziwne to zestawienie, jeśli chodzi o odkrycia i wynalazki dokonane w epoce humanizmu (bo chyba o tym okresie mowa, nie o czasach starożytnej Fenicji, jakby mogło się wydawać ze sformułowania tego punktu). Niejasny jest też punkt o „brzasku nowoczesnych idei w dobie humanizmu"; o jakie właściwie idee chodzi? Nie wiadomo, od kiedy (w znaczeniu historycznym) rozpoczynać temat 4. („Młodzież w dążeniu do nowych, lepszych form życia") i na czym go skończyć. Nie wiadomo, jakiego okresu historycznego tyczy się punkt 5. („Nowe formy wytwarzania w dobie uprzemysłowienia"); czy to mowa o wieku 18, 19, czy może 20? Omówione wyżej objaśnienia sugerują, że chodzi o wiek 19. Ale nie znajdziemy nigdzie wyjaśnienia co do okresu, do którego należy zagadnienia tematów 4 i 5 doprowadzić. Nie znajdziemy również pouczenia, co to jest „Pieśń filarecka (Ojczyzna, Nauka, Cnota)". Mickiewicz napisał „Pieśń filaretów", w której nie ma mowy o „Ojczyźnie, Nauce, Cnocie", i pieśń „Hej, radością oczy błysną", w której nie ma mowy o filaretach, ale jest cytowany refren. O który więc utwór w programie chodzi?

Nie można dziwić się nauczycielom, którzy poczuli się zupełnie zdezorientowani tym wszystkim, a jeszcze i tym, że program nakazuje poloniście być specjalistą w dziedzinie techniki (rozdz. 6, punkt 4), oraz biologii i medycyny (rozdz. 1, punkt 5), i tym, że w rozdziale o ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu umieszczone zostało takie mnóstwo rodzajów wypracowań i ćwiczeń, że powstaje „ambarras de richesse"; inaczej mówiąc, uczeń może pisać o wszystkim, a zawsze będzie to zgodne z programem: opowiadania, opisy, charakterystyki, rozprawki, sprawozdania, streszczenia, protokóły, uchwały, raporty, itd. itd.

Do nieprawdopodobnego chaosu, jaki powstał w pracy polonistów w kl. 1, niemało przyczynia się i trudność rozplanowania przewidzianego w programie materiału.

Dawny program, oparty na ścisłej korelacji z historią, dawał ogromną łatwość w rozłożeniu materiału z lektury, bo decydowała o wszystkim chronologia. Inna sprawa, że taka służba celom historii bardzo ujemnie odbijała się na pracy polonistycznej, która w dużej mierze oparta była na ad hoc robionych opowiadaniach i rozprawkach mało albo i nic nie mających wspólnego z artyzmem literackim. Kilkuletnia praktyka wykazała, że ścisła korelacja z historią jest dla polonistyki często szkodliwa. Toteż niejednokrotnie przed wojną słyszało się głosy domagające się zerwania tego związku i oparcia nauki języka polskiego na materiale istotnie literackim.

Zrealizowaniem tych postulatów byłby program oparty na tematyce, nie na historii, przy czym tematy musiałyby być powiązane w pewną całość ideową ilustrowaną utworami o wybitnej wartości literackiej.

Tegoroczny program nie zrealizował, niestety, tych postulatów; przeciwnie, wywołał nowe trudności, bo daje tematy nie powiązane w całość ani ciągiem historycznym, ani związkami ideowymi. Tworzą się w nim dwa niezależne od siebie ciągi historyczne (tem. 1 oraz tem. 2, 3, 4), a korelacja z historią jest bardzo słaba, bo oparta na materiale przerabianym w poprzednich latach, a tylko w nikłym stopniu na bieżącym. To ostatnie w tym roku jest zresztą zupełnie nieistotne, bo program historii nie został chwilowo w kl. 1 zmieniony (starożytność i wczesne średniowiecze).

Dziwnie wobec tego wszystkiego brzmią uwagi w objaśnieniach, według których zarówno zerwanie z historią i przejście do układu tematycznego, jak i pozostawienie korelacji z historią podkreślane jest jako wybitnie dodatnia cecha programu. Dodatnią stroną w tej kwestii jest w nim tylko to, że jako lekturę obowiązującą daje utwory naprawdę literackie, a więc nie wprzęga polonistyki w służbę historii. Mimo to podkład historyczny przy przerabianiu tej lektury jest konieczny, a że wiadomości młodzieży tegorocznej są w tej dziedzinie rozpaczliwe, więc z konieczności polonista musi często dawać klasie potrzebne do zrozumienia danego utworu wiadomości historyczne, z czego wytwarza się w końcu galimatias fragmentów, przyczynków itp.

Skutek wyżej omówionych spraw jest taki, że każdy polonista robi w kl. 1 co innego, a żaden nie realizuje programu w sposób właściwy, bo nie ma na to możliwości. Wytworzyły się w praktyce trzy drogi:

1) w większych miastach, szczególnie w byłej „gubernii", gdzie zachowały się w pewnej ilości niektóre potrzebne książki, próbuje się bez większych rezultatów uczyć według nowego programu. Nauczyciel mniejsze utwory czyta w klasie, większe daje do przeczytania w domu i jest zadowolony, jeżeli połowa klasy na czas je przeczyta. Potem omawianie utworów bez korzystania z tekstów, których jest 2—3 na klasę. Ostatnio sytuacja poprawiła się o tyle, że ukazały się nowe wydania niektórych utworów; ale jednocześnie dzięki spóźnionemu w stosunku do potrzeb szkoły ich wydaniu załamał się całkowicie ułożony na początku roku plan pracy nauczyciela.
2) W mniejszych miastach, nie mając żadnej możliwości dostania potrzebnych książek, a dysponując pewną ilością dawnych wypisów i książek z dawnej listy lektury uzup., poloniści uczą według dawnego programu, wychodząc z założenia, że lepiej coś robić rzeczowo, choćby niezgodnie z zaleceniem władz, niż nie robić nic, udając, że się bez książek wprowadza nowy program.
3) W zachodniej Polsce, gdzie książka polska jest w ogóle unikatem, prowadzi się bezplanową pracę omawiania wszystkiego, co można dostać, a co jako tako dla kl. 1 się nadaje. Ani stary program, ani surogat nowego! Aby tylko młodzież cokolwiek czytała.

Można zatem przewidywać, że z rozpoczęciem nowego roku szkolnego młodzież przechodząca do kl. II będzie przygotowana rażąco niejednolicie i słabo. Przy nieuniknionym, jak co roku, zmienianiu miejsc zamieszkania i szkół przez pewną część tej młodzieży wytworzy się w kl. kl. II taka mozaika, że roku będzie za mało, by poziom jakoś wyrównać.

Tego niebezpieczeństwa musimy za wszelką cenę uniknąć.

W tym celu konieczne jest, uważam, poświęcenie drugiego półrocza na wyrównanie poziomu przez ujednolicenie materiału lekcyjnego. Podstawą w tej pracy musi być nowy program, bo zalecenia władz muszą być wykonane. O pełnym realizowaniu programu mowy być nie może, bo nawet w warunkach zupełnie normalnych program jest niewykonalny. Sądzę więc, że należy oprzeć pracę na temacie pierwszym („Zmaganie się Polaków i innych narodów słowiańskich z naporem germańskim"), wykorzystując nowe wydania potrzebnych utworów: „Stara baśń", „Krzyżacy", „Grażyna" i „Placówka". Dodać należy broszurę St. Łempickiego o Grunwaldzie oraz poezję okupacyjną i wojenną; o wszystkie te utwory łatwo w tej chwili w każdej księgarni i w czasopismach literackich.

Podkład historyczny potrzebny do zrozumienia wymienionych utworów należy dawać młodzieży w formie krótkich wykładów, najlepiej bezpośrednio przed omawianiem w klasie, jeśli chodzi o utwór dłuższy, a przed zadaniem do przeczytania, jeśli chodzi o utwór krótki. Sposób omawiania tych utworów musi być uzależniony od poziomu klasy; trzeba pamiętać, że np. „Stara baśń" czy „Grażyna" — to utwory pod wieloma względami jeszcze niedostępne dla umysłów młodzieży I klasy, szczególnie tak słabo oczytanej, z jaką do czynienia mamy w tym roku.

Pozostałe tematy należy, moim zdaniem, uwzględniać w miarę możliwości lokalnych, przy czym w warunkach tegorocznych musimy zrezygnować z planowego, na ciągłości historycznej opartego ich rozwinięcia. Sytuacja bowiem wytworzyła się taka ,że chcąc zrealizować wszystkie tematy znowu wpadlibyśmy w ślepy zaułek.

Z lektury obowiązującej związanej z tematem I—V łatwo jest w tej chwili o „Doktora Piotra", trudniej o broszurę S. Pappée'go zawierającą „Chudego literata", „Pijaństwo", „Pieśń legionów", „Odę do młodości" i „Pieśń filaretów", gdyż wyszła ona w niezbyt wielkim nakładzie. W miarę możliwości należałoby korzystać z dawnych wypisów na klasy 2, 3 i 4, biorąc z nich potrzebny materiał historyczno-literacki, np.:

do tematu II — wybór z pism Reja, Kochanowskiego, Skargi, wiadomości o Kolumbie, Koperniku, drukarstwie; wybór z pism Potockiego i Paska;

do tematu III — Marsylianka, wybór pism Krasickiego, Staszica, Kołłątaja, utwory o Kościuszce i legionach Dąbrowskiego;

do tematu IV — Mickiewicz, filomaci, Słowacki, „Noc listopadowa", „Do młodych", „Janko muzykant", „W wiejskiej szkole";

do tematu V — wiersze Tuwima, Themersona i in. „Dżuma w probówce", Orzeszkowej „Na przełomie" itp.

Poza tym, jeżeli to jest możliwe w danej miejscowości, można wziąć takie utwory, jak Krasickiego „Doświadczyński" (opis wychowania domowego), „Pan Podstoli" (opis chłopskiego domu) — do tematu III. Orzeszkowej „Gloria victis", „Prusa „Antek", Rodziewczówny „Lato leśnych ludzi", Górskiej „Nad czarną wodą" — do tematu IV. Żeromskiego „Glikauf" i opis pracy w fabryce cygar z „Ludzi bezdomnych", łatwiejsze wyjątki z monografii o M. Skłodowskiej-Curie i z „Łowców mikrobów" — do tematu V. Oczywiście, że nie jest to lista wyczerpująca ani obowiązująca.

Jeśli chodzi o powiązanie materiału w całość, to uważam, że w porządku chronologiczno-historycznym rozłożyć należy materiał tematu I, a utwory z pozostałych tematów — wplatać w tok rozwojowy tematu I wiążąc je w jakąś jednostkę ideologiczną. Tak np. przy „Grażynie" w związku z zagadnieniem bohaterstwa można dać fragment z „Michałka", „Dżumę w probówce" (dobry materiał do ćwiczeń słownikowych w zakresie słownictwa laboratoryjnego); w związku z postacią kobiety-bohaterki można omówić „Śmierć pułkownika", „Świteź", postać Skłodowskiej... Przy „Placówce" — Wiktora, „W wiejskiej szkole" i Prusa „Antka" itp.

Przy pracy w drugim półroczu musimy wciąż pamiętać o tym, żeby dawać młodzieży jak najwięcej rzeczy do czytania, by zwalczyć jak najszybciej sylabizowanie i czytanie z wysiłkiem, przy którym znika zupełnie rozumienie czytanego tekstu. Jak najwięcej też trzeba uczyć korzystania z tekstów podczas pracy lekcyjnej.

Tyle co do tematyki i lektury.

Jeśli chodzi o drugi rozdział programu („Podstawowe wiadomości z nauki o literaturze“), to realizować go należy wyłącznie „na marginesie“ lekcji poświęconych lekturze, i to w sposób jak najmniej teoretyzujący. Rozdział ten dodatnio wyróżnia się w porównaniu z dawnymi programami, gdzie teoria literatury uwzględniana była za słabo albo traktowana zbyt normatywnie. Tylko że w bieżącym roku młodzież I kl. nie ma podkładu, jaki powinny jej dać klasy poprzednie, i dlatego nie wszystko z tego rozdziału da się z nią omówić. Raczej trzeba będzie sięgać do programów poprzednich klas, szczególnie VI. Stawianie zbyt wielkich wymagań daleko nie zaprowadzi, więc chyba wystarczy, jeśli w ciągu drugiego półrocza dla wyrównania poziomu osiągniemy umiejętność odróżniania opisu od opowiadania, wyróżniania akcji epickiej, wynurzeń lirycznych i dialogów dramatycznych.

Podobnie i w dziedzinie gramatyki, której młodzież tegoroczna zupełnie nie zna. Przed przystąpieniem do omawiania deklinacji konieczne jest przerobienie fonetyki, która jest uwzględniona w programie na klasy poprzednie, przed omawianiem roli poszczególnych części mowy w zdaniu neleży przerobić składnię zdania prostego itp.

Wobec ogromnych zaniedbań w dziedzinie gramatyki uważam za rzecz bardzo ważną zwrócenie na nią specjalnej uwagi. Oddzielne lekcje gramatyczne i bardzo silna egzekutywa omówionych zagadnień — to konieczność.

Uważam, że dla wyrównania poziomu powinno się w ciągu drugiego półrocza przerobić rzetelnie podział na części mowy (bez dokładnej klasyfikacji), odmianę rzeczowników i przymiotników, podział głosek na dźwięczne i bezdźwięczne oraz twarde i miękkie, składnię zdania prostego. Nie jest to dużo, ale i z tym materiałem trudności będzie wiele.

Nowością w programie jest uwzględnienie ortografii. Dotychczasowe programy klasy I opierały się na fikcji, że dziecko kończy szkołę powszechną mając ortografię całkowicie opanowaną. Skutki takiego samooszukiwania się były opłakane, jak to niejednokrotnie stwierdzano jeszcze przed wojną. Poziom tegorocznej młodzieży w dziedzinie ortografii jest wyjątkowo niski. I tu więc trzeba będzie porzucić program klasy I, a cofnąć się do klas wcześniejszych i uczyć ortografii niemal od początku. I to w sposób jak najbardziej systematyczny i rygorystyczny. Jestem za tym, by uczniowie wprost na pamięc uczyli się reguł i wyjątków, a nawet odpowiednio wybranych wyrazów. Tylko w ten sposób da się w krótkim czasie osiągnąć choćby tyle, by prace piśmienne nie przerażały ilośną najbardziej nieprawdopodobnych błędów. Poza metodą pamięciową konieczne są, oczywiście, ciągłe ćwiczenia piśmienne i bardzo rzetelne korygowanie błędów. Jeżeli w ciągu bieżącego roku młodzież osiągnie poziom, przy którym nie będzie rażących błędów na ż-rz, h-ch i ó-u, to już będzie bardzo dużo. Resztę zostawmy na następny rok.

O żenującym bogactwie przewidzianych w programie rodzajów prac piśmiennych była już mowa. Opanowanie przez młodzież wszystkich wymienionych w rozdziale V typów wypracowań jest niemożliwością, nawet w warunkach najbardziej normalnych i sprzyjających. Cóż dopiero mó-

wić o młodzieży tegorocznej, która w ogromnej większości nie potrafi ułożyć poprawnie zbudowanego zdania prostego rozwiniętego, a gubi się całkowicie w zdaniach złożonych. Trudno zresztą wymagać poprawnej budowy zdań w piśmie od młodzieży, która prawie nic nie czytała i mało w życiu pisała.

Zrezygnowanie z nieosiągalnego bogactwa tematów, jakie daje nowy program, jest więc dziś rzeczą konieczną. Uczeń klasy I, jeżeli nie jest wyjątkowo zdolny i dobrze przygotowany, nie napisze w tym roku nie tylko „b a r w n e g o, ż y w e g o opowiadania na tle przeżyć", ale w ogóle żadnego opowiadania; nie tylko nie da „opisu określonych krajobrazów", ale nawet opisu przedmiotów i zjawisk zupełnie nieskomplikowanych. A sprawozdania z przeżyć, lektury, dyskusji itd. — to już nieosiągalne wyżyny, o których nawet marzyć nie można.

Ponieważ najłatwiej młodzieży na tym poziomie jest streszczać, więc od tego, moim zdaniem, pracę należy rozpoczynać. Streszczenia ustne lub piśmienne — na początek lekcji, sprawozdania ustne lub piśmienne z omawianego na lekcji materiału — jako wynik lekcji, to początkowa droga, która stopniowo doprowadzić powinna do opowiadań i opisów samodzielnych oraz do sprawozdań na tematy nielekcyjne. Rola kierownicza nauczyciela w tej żmudnej pracy jest czynnikiem ogromnej wagi.

Jako cel do osiągnięcia w ciągu bieżącego półrocza postawiłbym wyrobienie umiejętności poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie zdaniami prostymi i mało skomplikowanymi zdaniami złożonymi w zakresie streszczeń, sprawozdań, prostych opowiadań i opisów.

Baczną opieką otoczyć należy w tym roku zeszyty przedmiotowe, które w omówionych wyżej warunkach pracy ucznia mają o wiele większe znaczenie, niż przed wojną. I tu konieczne jest kierownicze działanie nauczyciela, bo nieporadność dużej części młodzieży w zapisywaniu notatek, ćwiczeń itp. jest wprost rozbrajająca.

Na podkreślenie i na uznanie zasługuje w tegorocznym programie zwrócenie uwagi na rolę dzieł sztuki plastycznej w nauczaniu języka polskiego (rozdz. V p. 2 i rozdz. VI p. 4 c). Jest to dziedzina niemniej kształcąca niż lektura i dlatego uważałbym za konieczne jak najskrzętniejsze wykorzystywanie wszystkich możliwości, które pozwolą ten przepis programu realizować.

Odbywać się to powinno zawsze w związku z lekturą. A więc np. „Grunwald" Matejki przy „Krzyżakach", „Polonia" czy „Lituania" Grottgera przy „Gloria victis", „Robotnicy" Lenca przy jakimś utworze ilustrującym życie fabryczne, jakiś pejzaż Chełmońskiego przy utworze z życia wiejskiego itp. Dobór obrazków zależny jest, oczywiście, tak jak i lektura, od warunków lokalnych.

Wyrównanie poziomu oprzeć należałoby na wyrobieniu w uczniach umiejętności opisów treści obrazu, uwydatnienia jego barwności, orientacji w znaczeniu wyrazu twarzy i gestów ważniejszych postaci, pewną umiejętność wyróżniania perspektywy malarskiej; szczegółowsze wskazówki daje program.

Wreszcie ćwiczenia słownikowe, które program słusznie poleca jako bardzo ważne i którym poświęca osobny rozdział szczegółowo i rzeczowo wyjaśniający zakres tych ćwiczeń.

Młodzież tegoroczna operuje bardzo ubogim zasobem słownictwa, dlatego też nie należy pomijać żadnej okazji na lekcjach wszelkiego rodzaju, aby to słownictwo wzbogacać. Ćwiczenia nad synonimami i wyrazami o znaczeniach kontrastowych, analiza metafor i epitetów, zaznajamianie ze słownictwem dziedzin specjalnych — to sprawy, które stale powinny być „na warsztacie" polonisty w klasie I. Szczegółowe wskazówki daje program.

Tak w zarysie wyobrażam sobie pracę nad realizacją tegorocznego programu klasy I w II półroczu. Raz jeszcze powtarzam, że wobec wytworzonej sytuacji musimy uchronić młodzież przed mozaiką poziomu i przerobionego materiału, aby przygotować ją do nowego programu, który trzeba będzie realizować w klasie II.

Jaki będzie ten nowy, podobno już stały, program, nic ogółowi polonistów jeszcze nie wiadomo. Miejmy nadzieję, że ogłoszony on zostanie dostatecznie wcześnie, by można było do realizowania go odpowiednio się przygotować. Wywołanie bowiem w drugim kolejnym roku takiego zamętu, jaki trwa w bieżącym, kiedy musimy uczyć według programu mającego pewne zaznaczone wyżej zalety, ale ogólnie odznaczającego się cechami roboty zbyt pośpiesznej, byłoby zanadto groźne dla przyszłości młodzieży omawianego rocznika.

Jan Zygmunt Jakubowski

INSTRUKCJA W SPRAWIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W LICEUM W ROKU SZKOLNYM 1945/46 *)

Charakter instrukcji

Instrukcja w sprawie nauczania języka polskiego w liceum w roku szkolnym 1945/46 stwierdza na wstępie, że nie narusza podstaw ustrojowych i organizacyjnych dawnego typu liceum ogólnokształcącego. Ma ona na celu przystosowanie starego programu do zmienionych warunków życia Polski współczesnej. Ponadto powołuje się instrukcja na doświadczenia w ciągu 8-letniej pracy w liceum (zarówno w szkole polskiej przedwojennej, jak i w tajnym nauczaniu w czasie okupacji), które również decydowały o zmianach.

Instrukcja ma charakter tymczasowy, daje wskazówki, dotyczące tylko jednego roku pracy szkolnej. Zasługuje ona jednak na baczną

*) Instrukcja ta na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego została rozesłana do szkół w połowie listopada 1945 r. Artykuł niniejszy jest skrótem referatu wygłoszonego przeze mnie na posiedzeniu Ogniska Metod. Polonistów w Łodzi dnia 21 listopada 1945 roku.

uwagę nie tylko z tego względu, że w bieżącym roku szkolnym stanowi obowiązujące wytyczne, ale przede wszystkim dlatego, że przynosi odmienne niż dawniej naświetlenie poszczególnych epok oraz nakazuje zasadnicze przesunięcia w ogólnej postawie dydaktycznej. Zręby ideologiczne omawianej instrukcji wyraźnie ukazują przy tym przeobrażenia, jakim podlega podbudowa filozoficzna i społeczna współczesnych programów.

W szczegółach przejdzie instrukcja najważniejszą próbę w ogniu życiowych doświadczeń. W zasadniczych liniach należy ją poddać rozważaniom już teraz. Artykuł niniejszy jest próbą uwypuklenia najistotniejszych zmian, jakie przynosi instrukcja.

Ogólne wytyczne

Spróbujmy najpierw zebrać ogólne wytyczne przystosowania programu dawnego liceum do zmienionych warunków Polski współczesnej. Zgrupować je możemy w 5-ciu punktach:

1. Uwzględnić w naszej literaturze nie tylko, jak dawniej, element szlachecki, ale również „mieszczański, chłopski i robotniczy".
2. Wysunąć w naświetleniu pozycji Polski w Europie „lekceważony dotychczas związek kulturalny ze Słowiańszczyzną". Instrukcja podkreśla szczególnie związki z Rosją, Ukrainą i Czechami, a następnie ze Słowiańszczyzną południową.
3. Podkreślić w rozważaniach naszego stosunku do Zachodu „filiacje literackie wiążące nas z Anglią i Francją oraz uwzględnić słabą zależność literacką od Niemiec". (Instrukcja podkreśla, że „romantyzm był jedynym w naszej przeszłości okresem napływu niemczyzny do Polski, okresem, który zerwał z charakterystyczną przedtem rezerwą wobec dorobku literackiego tego niebezpiecznego sąsiada").
4. Uświadomić młodzieży, „nie tylko cośmy od Europy wzięli, ale także cośmy jej dali" (Modrzewski, Sarbiewski, arianie polscy, Mickiewicz, Lelewel).
5. Uwzględnić „szczególnie silnie zagadnienie pracy jako czynnika kształcącego przede wszystkim pełnowartościowego obywatela, jak niemniej twórczą rolę warstw pracujących, w kształceniu współczesnej kultury".

— — — — — — — — — — — —

Wytyczne ogólne w dwóch punktach wymagają pewnej korekty. Gdy przychodzi się do omawiania „pozycji Polski w Europie", oczywiste jest, że nasze związki kulturalne ze Słowiańszczyzną i filiacje literackie z Francją i Anglią znalazły się na pierwszym planie. Niesłusznie jednak zapomniano o związkach kulturalnych z Włochami. W imię uczciwości naukowej należałoby młodzież o nich poinformować przy omawianiu literatury XVI i XVII wieku.

Stwierdzenie „względnie słabej zależności literackiej od Niemiec" jest słuszne, nie uczuciowo, ale obiektywnie uzasadnione. Zbyt jednak

upraszcza się sytuację, gdy romantyzm czyni się przede wszystkim wyrazem „napływu niemczyzny do Polski". Bardzo silny wpływ literatury niemieckiej na polski preromantyzm i początki romantyzmu jest niewątpliwy. Nie można go jednak przenosić na najwybitniejsze dzieła tej epoki. Polski romantyzm w szczytowych osiągnięciach jest konstrukcją oryginalną. Rozprawa idologiczna z postawą romantyczną (którą instrukcja pośrednio atakuje afirmując epoki oświecenia i pozytywizmu) powinna dokonać się w sposób poważny i gruntowny, nie przez zbyt łatwą sugestię o wpływie niepopularnej niemczyzny.

Cele nauczania

W punkcie pierwszym, ujmującym cele nauczania jako „zaznajomienie młodzieży z dziejami literatury polskiej", znajdujemy następujące zalecenie: „W celu umożliwienia młodzieży właściwego zrozumienia tych dzieł i prądów, należy przy charakterystyce danego okresu rozwoju kultury uwzględnić jego podłoże gospodarczo-społeczne i polityczne."

Instrukcja nie mówi nic o korelacji z historią. Nakłada na polonistę ten trudny obowiązek wprowadzenia młodzieży w podłoże gospodarczo-społeczne i polityczne epoki. W praktyce zachodzi tu potrzeba zapoznania się z zasadniczymi elementami socjologii i ekonomii.

Konieczne związanie dzieła z podłożem społecznym, mocne osadzenie go w aktualnej rzeczywistości historycznej — to postulat słuszny i obowiązujący.

Błędem byłoby jednak powierzchowne socjologizowanie; podobnie jak poprzednio płytki historycyzm lub tainizm. I słusznie instrukcja wiąże stanowisko socjologiczne z postulatem zapoznania ucznia z wartościami formalnymi dzieła, gdy akcentuje konieczność „pogłębienia umiejętności rozumowania i odczuwania wartości ideowych i formalnych dzieła literackiego, w związku z tym kształcenie kultury estetycznej,"

Powiązanie tych stanowisk nie jest łatwe. Od tła gospodarczo-społecznego trzeba przejść do formalnych wartości utworu artystycznego. Pociągająca jest tu niewątpliwie linia przyczynowych powiązań i jednolitego ujęcia. Trudności realizacyjne dla polonisty, który chce rzetelnie ująć sprawę, leżą przede wszystkim w tym, że musi on orientować się dobrze w kilku dyscyplinach naukowych.

Wyraźne światło na podbudowę filozoficzną instrukcji rzuca ostatni pnnkt w „celach nauczania".

„Zwłaszcza budzić należy w młodzieży szacunek dla widocznego od czasów humanizmu dążenia do rozumowgo opanowania rzeczywistości otaczającej. Należy więc przy przechodzeniu kursu większy niż dotychczas położyć nacisk na dorobek pod tym względem humanizmu, wieku oświecenia i pozytywizmu zarówno w literaturze pięknej jak i publicystyce i literaturze popularno-naukowej tych okresów."

Racjonalistyczno-empiryczny (mówiąc w najogólniejszym uproszczeniu) fundament filozoficzny instrukcji występuje również jasno, gdy podkreśla ona pozytywnie więzy naszej kultury z Anglią i Francją, a więc z ojczyznami wielkich systematów empirycznej i racjonalistycznej filozofii, i kiedy odsuwa wpływy Niemiec, z których przyszły do nas

głośne systematy filozofii idealistycznej z heglizmem na czele. Stary program liceum tkwił swymi filozoficznymi korzeniami w koncepcjach Ditheya i jego szkoły. Instrukcja zrywa wyraźnie z tradycjami „Geisteswissenschaften".

Przesunięcie w ogólnej postawie dydaktycznej — kurs historii literatury

Obok tych zasadniczych zmian w naświetleniu „rzeczywistości europejskiej i polskiej" oraz obok odmiennych założeń filozoficznych, instrukcja stwierdza, że „konieczne jest także przesunięcie w ogólnej postawie dydaktycznej i dominującym przedmiotem nauczania ma być historia literatury." System zagadnieniowy zostaje usunięty. „Zagadnienia zaś podane w programach — o ile zgadzają się z ogólnym postulatem nauczania historii literatury w liceum — mają stanowić tylko przykład tematów podawanych do samodzielnego opracowania uczniom."

Instrukcja akcentuje mocno to przesunięcie w ogólnej postawie dydaktycznej:

„Nauczanie języka polskiego w liceach ogólnokształcących obejmuje jednolity kurs literatury, który uczniowie winni sobie przyswoić głównie na podstawie bezpośredniego zetknięcia się z odpowiednimi zjawiskami literatury, źródłem wiadomości może być również wykład dostarczony przez podręcznik lub też wypowiedziany przez nauczyciela na lekcji."

To stwierdzenie instrukcji wydaje się szczególnie ważne w obecnym okresie, kiedy po sześcioletniej przerwie wróciła do liceum młodzież jedynie ze strzępami wiedzy. Dziś zachodzi konieczność podania młodzieży wiadomości z dziejów literatury polskiej systematycznie i jasno. Chodzi również nie tylko o „zaznajomienie", ale i o wpojenie w młode pokolenie świadomości, że kultura narodu, wyrażona w literaturze, jest mimo tragicznych przerw, konsekwentną całością i ciągłością.

Praca będzie trudna. Walka z zasadniczymi brakami formalnymi, ze słabą techniką wypowiadania się i pisania, pochłonie wiele czasu, brak książek wreszcie — to wszystko czynniki, które utrudniają w pełni „bezpośrednie zetknięcie się z dziełem", a przynajmniej mocno ograniczą je ilościowo. Potrzebny będzie bardzo nauczyciel, który weźmie na siebie odpowiedzialność, który nie tylko powiąże wiadomości, ale stanie się zdecydowanym przewodnikiem w ustalaniu wartości.

Zdaje sobie z tego sprawę instrukcja, gdy podkreśla powtórnie. — „Mimo zasadniczej postawy, domagającej się oparcia nauczania historii literatury na bezpośrednim zaznajomieniu z dziełem, program nie wyklucza możliwości nauczania nawet całych partyj bądź drogą wykładu nauczyciela, bądź to z podręcznika..."

Stwierdźmy jeszcze raz wyraźnie — polonista musi wykorzystać maksymalnie możliwości oparcia nauczania literatury o dzieła, które uczeń zna, choćby w wyjątkach. Powiedzmy po prostu — polonista musi zostać nauczycielem swego przedmiotu, który wyrabia przede wszystkim w uczniu smak estetyczny, który uczy posługiwać się właściwymi środkami ekspresji, który usprawnia „chwyty" mówienia i pisania ucznia.

Musi on być jednak — wyraźniej niż dawniej — historykiem literatury, włączającym młodzież w rytm rozwoju kultury polskiej. Na barki polonisty instrukcja — stwierdźmy to raz jeszcze — kładzie zwiększony ciężar odpowiedzialności.

Lista lektury obowiązującej

Lista lektury, podawana jako minimum obowiązkowe, budzi zasadnicze zastrzeżenie. Czy nie lepiej byłoby podać listę obszerniejszą, z której polonista wybierałby poszczególne pozycje, zgodnie z ogólnymi wytycznymi instrukcji. Sztywne minimum budzi zresztą zastrzeżenie i ze względu na ogólny brak książek.

W szczegółach należy podkreślić szerokie uwzględnienie literatury współczesnej. Instrukcja poleca pięć powieści „wybranych ze spisu lektury obszerniejszej". Zanim ten spis się ukaże, nie należałoby chyba, zostawiając dużą swobodę poloniście, pominąć przede wszystkim trzech autorów — Struga, Dąbrowskiej i Kruczkowskiego (tu zdecydowanie bardzo świeży w dalszym ciągu „Kordian i cham"). Trudniej będzie o wybór publicystyki polskiej lat 1918—1939. Poza publicystyką Żeromskiego, zebraną w osobnych książkach, inne wartościowe rzeczy trudne są do zdobycia. Instrukcja mówi o antologii poezji polskiej z lat 1918—1939. Takiej antologii nie posiadamy. Trzeba sięgnąć do książek, które ją w części zastąpią — Fryde-Andrzejewski i Szczerbowski, uzupełniając własnymi poszukiwaniami. Jako ostatni punkt lektury poleca instrukcja „antologię poezji polskiej z okresu drugiej wojny światowej". W części zastąpi ją mały tomik wydany w okresie wojny w Moskwie, następnie antologia Wyki (rzadka, ukazała się jako odbitka na powielaczu w Krakowie), wreszcie wiersze, wyszukane z bieżących czasopism literackich.

Lista lektury będzie zawsze wywoływać dyskusję. Zależnie od indywidualnych poglądów. Słusznie jednak poszczególne epoki zostały zogniskowane wokół lektury najwybitniejszych twórców, zgodnie z zasadą non multa sed multam. I tak w epoce Młodej Polski najbogaciej reprezentowani są Żeromski i Wyspiański, w pozytywiźmie — Prus.

Z ważniejszych niedopatrzeń podkreśliłbym brak w lekturze obowiązującej Janickiego i A. Morsztyna. Niesłusznie został pominięty Mochnacki. Jest kompromisowy epigon Herdera Brodziński, a brak odważnej postawy Mochnackiego. A przecież, obok odkrywczej książki krytycznej Stanisława Witkiewicza „Sztuka i krytyka u nas" (też całkowicie pominiętej), dzieło literackie Mochnackiego jest najwybitniejszą pozycją polskiej literatury krytycznej XIX wieku.

Lista lektury obowiązującej z literatury powszechnej powinna być uzupełniona przynajmniej fragmentami z literatury czeskiej i serbskiej, aby słusznie akcentowana przez instrukcję wspólnota słowiańska (literaturę rosyjską reprezentują Puszkin i Tołstoj) nie była tylko werbalizmem. Uważam również za konieczne zapoznanie młodzieży z fragmentami „Jerozolimy Wyzwolonej" w przekładzie Piotra Kochanowskiego, choćby ze względu na olbrzymi wpływ formalny, sięgający Mickiewicza i Słowackiego.

Nauka o języku

Najmniej jasno w całej instrukcji została określona sfera zagadnień związanych z nauką o języku. Obok zagadnień z dziedziny historii języka, społecznych form językowych, zostały tu pomieszczone zagadnienia z teorii literatury. Są to sprawy bardzo trudne, pozbawione obowiązującej tradycji dydaktycznej. Polonista musi otrzymać przede wszystkim jasno sprecyzowane zagadnienia. Ogólnikowe sformułowania — „cechy charakterystyczne czytanych poezji", lub dalej „cechy charakterystyczne poezji" — wprowadzają dezorientację. Nauczanie elementów z teorii literatury musi ograniczyć się jedynie do spraw zasadniczych, jasno określonych, najmniej spornych w poetyce. Nauczyciel powinien otrzymać tu orientacyjne wskazówki w dziedzinie bibliografii. Nie trzeba stwarzać fikcji — sama nauka o literaturze jest młoda — dydaktyki tej dziedziny wiedzy nie mamy — nauczycieli przygotowanych brak. Uznając konieczność wprowadzenia elementów teorii i literatury do liceum, musimy robić to bardzo ostrożnie i etapami. W praktyce szkolnej polonista posługuje się dalej zdobyczami starej stylistyki, w bieżącym roku szkolnym musi zresztą usunąć braki podstawowe z nauki o języku. Unowocześnienia nauki o literaturze trzeba dokonać systematycznie i ostrożnie, żeby nie stwarzać pseudowiedzy. Pierwszym etapem tej pracy powinny być możliwie częste ćwiczenia z zakresu precyzowania terminologii w nauce o literaturze.

Uwagi końcowe — możliwości realizacyjne

W uwagach powyższych, z konieczności niepełnych, starałem się obiektywnie zreferować najistotniejsze elementy nowej instrukcji. Artykuł swój pragnę traktować jako początek dyskusji na łamach „Polonisty". Sądzę bowiem, że nowy program języka polskiego musi wyrosnąć z głębokiego przemyślenia, poprzedzić go winna szeroka i zasadnicza dyskusja.

Zdajemy sobie wszyscy sprawę, że pewne założenia fundamentalne nowych programów wyrastają zdeterminowane zmienioną strukturą społeczną narodu i odmienną rzeczywistością polityczną. Twórcza rola warstw pracujących i związek kulturalny ze Słowiańszczyzną — to dwa zasadnicze drogowskazy, jasne i oczywiste.

Pożądane byłoby natomiast dla ostatecznego wyjaśnienia przedyskutować następujące sprawy:

1. W jakiej mierze polonista uwzględni podłoże gospodarczo-społeczne i polityczne przy charakterystyce danego okresu rozwoju kultury?
2. Jak należy dokonać szerszego uwzględnienia epok humanizmu, oświecenia i pozytywizmu? W szczególności — jak potraktować epokę romantyzmu, skoro należy budzić w młodzieży „szacunek dla widocznego od czasów humanizmu dążenia do rozumowego opanowania rzeczywistości otaczającej"?

3. Jak realizować w szczegółach „kurs historii literatury"? Dla uniknięcia nieporozumień i symplifikacyj należałoby — dodajmy — przedyskutować raz jeszcze sprawę stosunku zaleconego kursu historii literatury do lektury tekstów. (Ogół polonistów pamięta dobrze stary spór — historia literatury, czy literatura?).
4. Jak zapoznawać młodzież z zasadniczymi elementami wiedzy o liteaturze?

Zanim jednak zostaną ustalone i sprecyzowane zasadnicze linie nowego programu liceum, czeka nas okres bardzo trudny, okres przejściowy.

Co czynić właśnie teraz?

Ogół polonistów odpowie na to zgodnie z realnymi możliwościami obecnej pracy:

1. Mamy zaznajomić młodzież z dziejami literatury polskiej. Przekonani jesteśmy, że nastąpi to najlepiej przez bezpośrednie zetknięcie z dziełami literackimi. Zdajemy sobie jednak dokładnie sprawę z tego, że w bieżącym roku szkolnym brak nam spełnienia zasadniczego warunku powodzenia pracy szkolnej — potrzebnych środków naukowych. Prościej mówiąc — brak tekstów literackich. Będziemy musieli ograniczyć lekturę do utworów zasadniczych. Zgodnie z zaleceniem instrukcji opracujemy dokładniej „życie i dzieła" największych twórców w poszczególnych epokach — Kochanowskiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Wyspiańskiego, Żeromskiego. Lektura tych pisarzy stanie się podstawą, na której oparte będzie bezpośrednie zetknięcie ucznia z dziełem literackim, źródłem przeżyć i podnietą do samodzielnej pracy. Aby uczeń miał po wyjściu z liceum istotnie „obraz historycznego rozwoju literatury polskiej jako pewnego jednolitego ciągu" — musimy mu pomóc częstym wykładem.

2. Przy zorganizowaniu lektury domowej ucznia posłużymy się szerzej niż dawniej (bo brak książek) dzienniczkiem lektury — unikając jednak przesadnego schematyzowania notatek.

3. W ćwiczeniach w „mówieniu i pisaniu" zwrócimy przede wszystkim uwagę na technikę notowania z wykładów (stanowić one będą jedną z ważniejszych form podawania wiadomości), na układanie planów wypowiedzi ustnych i piśmiennych, wreszcie na umiejętne zbieranie materiałów z lektury i przeżyć. (Chodzi o zbliżenie ucznia do książki, o umiejętność korzystania z niej, o ład w ujęciu — okres wojennego chaosu dokonał niewątpliwych zniszczeń i w tej dziedzinie).

4. W nauce o języku przeprowadzimy najpierw uporządkowanie wiadomości z gimnazjum, trzeba przypomnieć elementy gramatyki opisowej. Przy omawianiu zagadnień z pogranicza lingwistyki i stylistyki, przy wprowadzeniu elementów poetyki, pracę trzeba zacząć od siebie, od uporządkowania podstawowych wiadomości i terminologii. Przegląd najistotniejszych kierunków (choć daleki od obiektywizmu) znajdziemy u Kridla — Wstęp do badań nad dziełem literackim. Fragmenty tej książki

mogą posłużyć do wprowadzenia młodzieży w główne problemy teorii literatury. Pożyteczną rolę odegrają tu i niektóre rozprawki z encyklopedii „Świat i życie“ *)

— — — — — — — — — — — —

Polonista, przystępujący do realizacji programu w liceum, musi otwarcie powiedzieć sobie, że spadają na niego ciężkie obowiązki. Nie tylko dlatego, że brak niezbędnych pomocy naukowych, że wojna poczyniła wielkie szczerby w wiadomościach młodzieży, że poziom klas nierówny, ale i z tego względu, że sam nauczyciel musi dziś pogłębić swoją wiedzę filozoficzną, uzupełnić wiadomości z teorii literatury, historii kultury, socjologii, orientować się dobrze w najnowszej literaturze. Władze szkolne muszą tu przyjść polonistom z pomocą. Szeroko i sprawnie zorganizowna sieć ognisk metodycznych, związanie mniejszych środowisk polonistycznych z większymi (gdzie łatwiej o książki i pogłębienie wiedzy), stworzenie życzliwej atmosfery i efektywnego poparcia dla pracy dokształcającej — to są postulaty bardzo pilne, podobnie jak zorganizowana akcja wydawania mniej dostępnych tekstów **). Zaniedbanie tych spraw uniemożliwi istotnie twórcze i pełne realizowanie programu.

Witold Kochański

PROBLEMY ZWIĄZANE Z NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO NA ZIEMIACH ODZYSKANYCH

Na łamach wskrzeszonego „Polonisty“ pojawia się dział nowy, obejmujący problemy, wobec których postawiła polonistykę nowa, powojenna rzeczywistość, problemy niezmiernej wagi, wymagające szybkiego, sprawnego i rzetelnego rozwiązania.

Chodzi mianowicie o zagadnienie nauczania języka polskiego na ziemiach odzyskanych, powracających do Macierzy. Polonista znajdzie się tam z reguły wobec problemów dydaktyczno-metodycznych, z którymi dotąd niemal nigdy nie miał do czynienia w swej praktyce nauczycielskiej, a bodaj że nawet nie spotykał się z ich teoretycznym naświetleniem. Ze szczególną siłą występować będą tego rodzaju trudności na terenach skupiających w zwartej masie polski element miejscowy, autochtoniczny. przemieszany najczęściej z ludnością napływową, która znów rozpada się na dwie grupy: przybyszów z Polski centralnej i repatriantów zza linii

*) Przy omawianiu niektórych zagadnień (np. „Cechy charakterystyczne poezji“) dużą pomoc da lektura interesującego wstępu Borowego do antologii „Od Kochanoskiego do Staffa“.

**) Przykład — polonista ma zapoznać młodzież z rolą arian polskich „w dziedzinie oświaty i postępu społecznego“. Oczywiście, musi tego dokonać w oparciu o właściwy materiał literacki, dziś bardzo trudno dostępny.

Curzona. Tereny te to przede wszystkim Śląsk Opolski i Mazowsze Pruskie, poza tym powiaty dawnego Przygranicza, należące dziś do ziemi lubuskiej lub wcielone do województwa pomorskiego.

Nauczanie języka polskiego — wraz z nauką religii, historii, geografii i śpiewu — odgrywa na tych terenach nader ważną rolę, jest bowiem — i być musi — jednym z najbardziej podstawowych i najpewniejszych środków zmierzających do duchowego zespolenia z macierzą ludności autochtonicznej, zarówno posiadającej uświadomienie narodowe, jak i tej zdławionej eksterminacyjnym naciskiem niemieckim, u której się ono dotąd niezupełnie jeszcze rozbudziło.

Nie tylko jednak z brakiem uświadomienia narodowego, lecz również z innego rodzaju zjawiskiem tu się spotkamy. Niemal z reguły dziecko polskie na tych terenach nie włada polskim dialektem kulturalnym, lecz skażoną germanizmami gwarą, a nieraz znajomość polszczyzny u niego ogranicza się do jej rozumienia przy braku czynnego opanowania języka, lub nawet występuje u dzieci polskiego niewątpliwie pochodzenia zjawisko zupełnego zapomnienia mowy ojczystej.

Jest rzeczą jasną, że postępy akcji repolonizacyjnej w odniesieniu do tych właśnie grup młodzieży zależeć będą w wysokim stopniu od tego, czy opanuje ona dość szybko język polski w tym stopniu, by stał się dla niej środkiem porozumienia nie tylko „od święta", w życiu publicznym, lecz również na codzień — w szkole i w domu, nie tylko podczas lekcji. ale i na przerwie, w potocznej rozmowie z kolegami. Stąd wniosek, że na nauczanie języka polskiego na ziemiach odzyskanych, gdzie jest on w większym jeszcze stopniu niż w Polsce centralnej przedmiotem ogniskowym i kluczowym, należy położyć specjalny nacisk, w razie potrzeby nawet kosztem innych przedmiotów (zajęcia praktyczne, ćwiczenia cielesne). I drugi jeszcze, że należy uczyć przede wszystkim mówienia po polsku, a więc tak zorganizować pracę, by ten dział nauczania języka polskiego wysuwał się zdecydowanie na plan pierwszy, a wszystkie inne były mu podporządkowane i ściśle się z nim wiązały. Organizacja pracy musi przy tym zmierzać do tego, by proces czynnego opanowywania języka przez młodzież postępował możliwie szybko. Głównym probierzem wartości metod nauczania będzie tu więc szybkość, z jaką pozwalają osiągać konieczne wyniki.

W związku z tym organizacja pracy polonisty na ziemiach odzyskanych zależeć będzie w dużej mierze od tego, z jakim stopniem opanowania języka polskiego przez ucznia będzie on miał do czynienia. Jeśli znajdzie się w środowisku zasiedlonym przez element władający polskim dialektem kulturalnym, pracować będzie przy użyciu tych samych metod, jakie normalnie obowiązują przy nauczaniu języka polskiego, z tym jednak, że konieczne tu będzie przeprowadzenie wśród młodzieży pewnego wyrównania dialektycznego ze względu na mozaikę narzeczy, jaką przedstawia różnolita ludność napływowa. Nieodzowne też jest na ziemiach odzyskanych nastawienie regionalne przy nauczaniu języka polskiego; młodzież należy w jak najpełniejszym zakresie zapoznać i zżyć z obszarami, które stanowią jej nowe siedlisko. Pomocą w tym zakresie powinny służyć nauczycielstwu arkusze regionalne wypisów, jak również specjalne

wydawnictwo, poświęcone ziemiom odzyskanym. To ostatnie jest już w stadium realizacji w postaci „Biblioteki Ziem Odzyskanych“, wydawanej przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, pod redakcją dra Stanisława Helsztyńskiego; o pierwszych mogłyby pomyśleć ogniska metodyczne języka polskiego.

O ile wypadnie poloniście pracować w miejscowości o przewadze polskiej ludności miejscowej, która włada tylko gwarą, będzie musiał uczynić tę gwarę punktem wyjścia pracy, uświadomić zarówno mówiących nią uczniów, jak i władającą dialektem kulturalnym młodzież napływową, że jest to polszczyzna, różna wprawdzie od języka książkowego, ale — pominąwszy naleciałości niemieckie — bynajmniej nie błędna lub zepsuta, przeciwnie, zasługująca na pełne poszanowanie. Odpowiedziami w gwarze będzie się nauczyciel dłuższy czas zadowalał, tępiąc tylko systematycznie germanizmy, i stopniowo dopiero, szybciej u młodzieży starszej, wolniej znacznie u dzieci, przejdzie do opanowania biernego, później również czynnego — dialektu kulturalnego. Nieraz przy tym, zwłaszcza w klasach najniższych, wskazanym będzie, by nauczyciel sam, jeśli potrafi, posługiwał się początkowo gwarą miejscową, aby dzieci ośmielić i rozgadać. Konieczność teoretycznej co najmniej, a w miarę możności również i praktycznej znajomości gwary ze strony nauczyciela jest sama przez się zrozumiała i należy jak najprędzej opracować i wydać odpowiednie zwięzłe broszury, zawierające potrzebne w tym zakresie informacje. Powinny o tym pomyśleć Instytuty: Zachodni, Mazurski i Śląski.

Poważniejsze jeszcze trudności zajdą tam, gdzie obok młodzieży władającej polszczyzną „kulturalną“ lub gwarą — znajdzie się również taka, która z powodu słabego opanowania języka nie może skutecznie korzystać z polskiego wykładu. Najcelowszym wyjściem będzie w tym wypadku zorganizować dla niej dodatkowy kurs języka polskiego, poza normalną nauką, w dość wysokim wymiarze godzin lekcyjnych. Z nauki niektórych innych przedmiotów trzeba wówczas młodzież taką zwolnić na pewien określony przeciąg czasu, by nie zwiększać nadmiernie i tak już bardzo znacznego jej obciążenia.

Najtrudniej znaleźć wyjście w wypadku ostatnim, gdy ma się do czynienia z młodzieżą niewątpliwie nadającą się do repolonizacji i przeznaczoną do niej, a nie znającą w ogóle języka polskiego. Wypadków takich jest stosunkowo dużo, przy czym wchodzą nieraz w rachubę nawet dzieci zasłużonych działaczy polskich z czasów zaboru niemieckiego, a więc element, którego żadną miarą dla polskości zatracić nie wolno. Nad tą sprawą trzeba się nieco głębiej zastanowić, tym bardziej, że dotąd była rozwiązywana w sposób różny, niekiedy z fatalnymi wynikami.

Problemem zasadniczej wagi jest tu kwestia: razem czy oddzielnie, to znaczy, czy dla młodzieży takiej tworzyć ciągi specjalne, kładąc przy ich organizacji szczególny nacisk na nauczanie języka polskiego, czy też ma ona uczyć się razem z pozostałymi uczniami. Sprawa jest dość trudna do rozstrzygnięcia. Przeciw stosowaniu ciągów specjalnych i tworzeniu w ten sposób dwóch grup młodzieży przemawia założenie teoretyczne, że przez to wytwarza się podłoże dla separatyzmu, co utrudnia scementowanie różnolitych grup ludności osiedleńczej i autochtonicznej

w zwartą całość społeczną. Przeciw nauczaniu łącznemu zwracają się wyniki praktyki szkolnej, które świadczą, że u młodzieży autochtonicznej nie władającej językiem polskim, jeśli znajdzie się w jednej klasie z uczniami mówiącymi swobodnie po polsku, nie tylko nie następuje wyrównanie poziomu, lecz — wobec niemożności korzystania z polskiego wykładu — wytwarza się kompleks niższości, za którym idzie zniechęcenie, załamanie psychiczne, a częstokroć opuszczenie szkoły i może nawet przepadnięcie dla polskości. To należy uznać za decydujący argument, tym bardziej, że rzeczywistość wykazuje, iż na podłożu załamania psychicznego i wytworzonego przez nie poczucia krzywdy może wyrość separatyzm groźniejszy niż teoretycznie istniejący przy nauczaniu oddzielnym.

Na okres przejściowy więc — gdzieś do końca roku szkolnego 1945/46 — należałoby tworzyć dla młodzieży nie władającej językiem polskim ciągi specjalne, na których przede wszystkim — w możliwie wysokim wymiarze godzin lekcyjnych (do 12 tygodniowo) — będzie się nauczać języka polskiego, poza tym również innych przedmiotów, przy czym nauczanie ich musiałoby się początkowo sprowadzać również do przygotowania językowego młodzieży, by stopniowo doprowadzać ją do możności korzystania z polskiego wykładu. Naukę niektórych jednak przedmiotów, zwłaszcza gimnastyki i śpiewu, a może również matematyki, prowadziłoby się łącznie z ich wykładem dla pozostałej młodzieży, by nadal utrzymać wzajemny kontakt i atmosferę sprzyjającą scaleniu się obu grup. Ważne jest przy tym, by młodzieży autochtonicznej stworzyć warunki, w których posługiwanie się językiem polskim stanie się dla niej po prostu koniecznością życiową, a więc przede wszystkim możliwość przebywania jak najwięcej, również w godzinach pozaszkolnych — w polskim otoczeniu, co da się zrealizować przez odpowiednie zorganizowanie zajęć świetlicowych. Lepiej jeszcze będzie — gdzie to się da przeprowadzić — zgrupować tę młodzież w internatach, których nadzór pedagogiczny winien zwracać baczną uwagę, by również w życiu pozaszkolnym, między sobą, skoro tylko okaże się to możliwe, mówiła po polsku.

Ostatnie z zakreślonych wyżej postulatów przekraczają już osobiste możliwości nauczyciela, gdyż realizacja ich zależna jest od współdziałania szeregu innych — nieraz pozaszkolnych — czynników. Nie zwalnia to jednak polonisty od obowiązku, by je przy każdej nadarzającej się sposobności akcentować i dążyć do wprowadzenia ich w życie.

Wypada z kolei rozważyć zagadnienie, jak uczyć języka polskiego młodzież, dla której jest on dotąd językiem obcym, gdyż nie rozumie go, ani nie włada nim czynnie. Metody, jakimi posługujemy się w normalnych warunkach przy nauczaniu języka polskiego, muszą tu zawieść. Trzeba szukać innych, właściwszych. Dostarczy nam ich neofilologia, bo przecież nauka języków obcych nowożytnych odbywa się mniej więcej w tych samych warunkach i dąży do tych samych celów, co nauczanie języka polskiego w odniesieniu do repolonizowanej młodzieży autochtonicznej.

Trzeba jednak pamiętać, że kopiowanie metod neofilologicznych również nie doprowadzi do celu; mogą one stanowić tylko punkt wyjścia

pracy, a w miarę postępów uczniów w opanowywaniu polszczyzny następować powinna stopniowa, coraz silniejsza infiltracja właściwych metod polonistycznych. Przy takim postawieniu sprawy może nieraz przynieść duży pożytek współpraca polonisty w szkole średniej z neofilologiem, jak również — w szerszej skali — współdziałanie ognisk metodycznych języka polskiego z ogniskami przedmiotów neofilologicznych. Trudniej nieco będzie rozwiązać to zagadnienie nauczycielstwu szkół powszechnych, które rzadko dysponują fachowymi neofilologami, tym bardziej, że literatura naukowa na ten temat jest u nas bardzo szczupła i praktycznie dziś niemal niedostępna. Lukę tę będzie się starał zapełnić „Polonista“ artykułami, zmierzającymi do omówienia w możliwie konkretnej i przydatnej w praktyce szkolnej formie, całokształtu najważniejszych — przeze mnie w tej chwili tylko w ogólnym zarysie naszkicowanych — zagadnień.

Arkadiusz Mirkowicz

JĘZYK POLSKI W SZKOŁACH DLA DOROSŁYCH

Powojenna wieczorowa szkoła dokształcająca, która rekrutuje słuchaczy spośród starszej młodzieży i ludzi dorosłych, ma inne zadania niż szkoła powszechna dla dzieci. Metody pracy dydaktycznej również muszą być odmienne. Szkolnictwo dla dorosłych ze względu na odmienną psychikę jednostki dojrzałej zawsze wymagało innego podejścia do ucznia. W dzisiejszych czasach na skutek specyficznych warunków kształtujących środowisko społeczne nauczanie elementu różnorodnego co do wieku, urobienia życiowego i poziomów umysłowych wymaga wnikliwego zreflektowania się w tym problemie.

Nasamprzód rozważymy, jakie podejście metodyczne będzie najwłaściwsze wobec słuchaczy szkoły wieczorowej ze względu na potencjonalne możliwości dojrzałej psychiki.

Z góry musimy założyć, jako pewnik, że nauka dorosłego, a szczególnie ujmowanie zagadnień kulturalnych, związanych z językiem polskim nie może mieć charakteru wyłącznie opisowego, wykładowego. Ze względu na typową dla dorosłych problematyzację umysłu materiał nauczania powinien być opracowany w formie zagadnień.

Pobudzanie do myślenia, korzystanie z refleksyjnej oceny, odwoływanie się do osobistych spostrzeżeń i doświadczeń życiowych — oto zasadnicze postulaty celowej pracy szkolnej z dorosłymi.

Rozumie się, że nie ma wiedzy bez zapamiętania, toteż pewne quantum wiadomości muszą słuchacze w pamięci sobie utrwalić. Ale bierny ładunek zdobyczy naukowych bez pobudzenia krytycyzmu, zdolności do skojarzeń i rozumowania jest bezużytecznym obciążeniem i nie stworzy możliwości rozwojowych dla samej kultury, jak też nie ukształtuje twórczo jednostki, która przyswaja sobie tę kulturę.

W okresie demokratyzacji osiągnięć wiedzy ludzkiej, dążenie do spopularyzowania jej nie może się obejść bez pewnego spłycenia Tym niemniej nauka nie powinna stać się powierzchownym, werbalistycznym obciążeniem pozbawionym siły

rozpędowej do dalszego rozwoju umysłu, uczuć i woli. Udostępnienie wiedzy jak najszerszym masom społecznym w pierwszym momencie jest rozszerzeniem kultury na niekorzyść jej głębokości. Ale ze społeczeństwa oświeconego w najszerszej skali wyłonią się jednostki wybitne i przodujące, aby rozwijać naukę i kulturę właśnie w głąb. Nauczyciel-demokrata stwarza socjologiczne podłoże do właściwego rozwoju kultury narodowej. Ponieważ ludzie dorośli są zdolni do zrozumienia tej kwestii, należałoby więc uświadomić ich, że spełniają rolę twórców nowego nawarstwienia kultury.

Przyswojenie uczniom kultury duchowej poprzez urabianie postawy badawczej i rozwiązywanie zagadnień — jest dla polonisty zadaniem pierwszorzędnej wagi, ale nie wyczerpuje całości sprawy związanej z nauczaniem dorosłych.

Doceniając praktyczną postawę ludzi dorosłych, którzy niecierpliwie oczekują rezultatów swego wysiłku, aby co prędzej otrzymać świadectwo ukończenia szkoły, nauczyciel jednakże nie może ulec sugestii „życiowo" nastawionych uczniów. Zadaniem i obowiązkiem polonisty jest wyrobienie w uczniach takiej dyspozycji psychicznej, ażeby obok względów utylitarnych wpoił w słuchaczy kult dla czystej wiedzy.

Osiągnięcia teoretyczne nauk przyrodniczych dokonane bez uprzedniej myśli o praktycznych korzyściach stają się wielkimi zdobyczami w technice. Poznanie wiedzy humanistycznej wyzwala człowieka z omroku przesądów, pogłębia stosunek do własnego kraju i narodu, a jednocześnie czyni człowieka wolnym obywatelem ziemskiego globu. Wiedza humanistyczna — to droga do poznania własnego człowieczeństwa w jednostce i nastawienie jej w kierunku solidarności społecznej i ogólnoludzkiej.

Poprzez polonistykę, jako poprzez własną kulturę najłatwiej osiągnąć dojrzałość duchową, o której prof. St. Szuman powiada, że polega ona na tym, aby rosnąć dalej, osiągnąwszy pewne minimum dojrzałości.

W nauczaniu dzieci wiele czasu pochłania praca rozwojowa. Materiał naukowy jest właściwie środkiem do tego celu. Trzeba dziecko wdrażać do myślenia, urabiać w nim wyobrażenia i pojęcia, kiedy jednostka dorosła łatwo klasyfikuje i uogólnia. Ten fakt pozwala na szybsze tempo pracy z dorosłymi, umożliwia ogarnianie większej ilości materiału w obrębie jednostki lekcyjnej.

Wykładowca, który nie uwzględnia tego momentu w nauczaniu dorosłych, marnuje im drogi czas i nie znajduje rezonansu duchowego z zespołem swych uczniów. Podjęcie problemu, skrót myślowy wystarcza człowiekowi dorosłemu nawet nie wdrożonemu do naukowych metod myślenia. Toteż rozwodzenie się nad rzeczami oczywistymi dla ludzi dorosłych jest zasadniczym błędem w dydaktyce szkoły wieczorowej. Nauczyciel przyzwyczajony do „udostępniania" wiedzy na poziomie dziecięcym, częstokroć zapominając się wprowadza dla ludzi o psychice dojrzałej niewłaściwy infantylizm.

Nowy program języka polskiego w szkole powszechnej wprowadził w dziale gramatyki wiele materiału z zakresu systematyki i klasyfikacji pojęć. Nawet ten balast terminologiczny nie powinien napotkać trudności, jeśli chodzi o zrozumienie i pamięciowe opanowanie przez dorosłego.

Ucząc ludzi dojrzałych będziemy mieli na uwadze zawsze fakty podstawowe. Hierarchia ważności i potrzeba życiowa muszą regulować stosunek nauczyciela-polonisty wobec szczegółów w nauczanym dziale.

Obok powyższych ogólnych wskazań dydaktycznych równie ważne jest poznanie środowiska, z jakiego słuchacze pochodzą oraz ich warunków życiowych.

Zarówno element wiejski i robotniczy, jak i niewielki odsetek spóźnionej w nauce młodzieży z domów pracującej inteligencji w zakresie języka polskiego dotknięty jest wspólnymi brakami.

Na czoło tych braków wysuwają się następujące sprawy:

1) mowa wadliwa pod względem poprawności i ubóstwo słownikowe;

2) brak oczytania;

3) prawie zupełna nieznajomość ortografii polskiej i nieumiejętność pisemnego wypowiadania się w formie spoistej pod względem kompozycyjnym.

Troska o czystość mowy polskiej może być w pracy szkolnej uważana obecnie za jedno z naczelnych zadań nauczyciela-polonisty. Zresztą muszą pod tym względem współdziałać dziś z polonistą wykładowcy wszystkich przedmiotów. Niepoprawnie mówią dzieci, młodzież i dorośli. Jak całe życie narodowe, ucierpiał w okresie okupacji również język polski. Został on zachwaszczony licznymi wstrętami z niemczyzny, zubożony na skutek ogólnego obniżenia wpływów kulturalnych.

Wywieziona do Rzeszy młodzież została odcięta od rodzinnego środowiska. Język, jako czynnik społeczny, pozbawiony właściwego podłoża socjologicznego, nie mógł się należycie rozwinąć. Tym tłumaczymy ubóstwo leksykalne i frazeologiczne słuchaczy szkół dokształcających. A ponadto przez uniemożliwienie nauki szkolnej zmarnowano tej młodzieży lata najbujniejszej chłonności językowej: w okresie rozwoju elokwencji i szermierki słownej młodzież naszą zagranicą pozbawiono możliwości w ogóle wysławiania się w ojczystym języku. Germanizmy obozowe, nabyte w fabrykach i na roli, zanieczyszczają mowę polską.

Wreszcie czytelnictwo, korzystanie z arcydzieł literatury mnóstwem wyrażeń i zwrotów wzbogacające myślenie językowe, zostało prawie całkowicie zahamowane zarówno w kraju, jak i na obczyźnie. W Niemczech posiłkowanie się dialektem lub mieszaniną dialektów, to samo na terenach włączonych do Rzeszy, a niedbałe wyrażanie się młodzieży w Generalnej Gubernii nie sprzyjało kulturze językowej. Spauperyzowanie społeczeństwa w okresie wojny, zbrutalizowanie życia i uproszczenie form zwyczajowych upoważniło młodzież do korzystania z lichego żargonu. „Zaiwanić lepszy bajer, sporutować się, gdzie można wystrugać jakiś kant, odstawić lepszą drakę" — oto próbki żargonowych wyrażeń młodzieży licealnych kompletów z okresu tajnego nauczania. Te same czynniki, jak brak szkół, książek, niepokój wojenny odbiły się na słownictwie młodzieży naszej z ziem wschodnich. Rutenizmy i rusycyzmy kresowe obok wielu błędów gramatycznych dopełniają listę wojennych strat mowy polskiej, z którymi musi się teraz borykać w pracy szkolnej polonista.

Słabe oczytanie z lat okupacji nie da się wyrównać zbyt szybko, tym bardziej, że prowincjonalne osiedla nawet środkowej Polski odczuwają dotkliwy brak książek. Nikły ruch wydawniczy i wysoka cena książki — oto poważne przeszkody, utrudniające rozwój akcji czytelniczej i samokształceniowej. Jak opłakany jest stan oczytania pośród słuchaczy wieczorowych szkół dokształcających wykazuje wizytacyjna kontrola tego zagadnienia. Częstokroć pośród 30—40 słuchaczy w klasie nie znajdzie się nikogo, kto by w ciągu 10-ciu miesięcy przeczytał chociaż jedną książkę. Z zapałem wchłaniają ci ludzie wiadomości przekazywane im na lekcjach przez nauczycieli, ale praca zawodowa, przebywanie drogi do szkoły i godziny lekcyjne całkowicie pochłaniają ich czas. O chwilach wolnych na lekturę nie mogą marzyć. Zresztą, niewiele lepiej przedstawia się pod tym względem sytuacja młodzieży w normalnych szkołach ogólnokształcących.

Szukanie na to środków zaradczych musi obok czynników społecznych i państwowych, w pierwszym rzędzie obciążyć polonistę. Jeśli dzieci i młodzież szkół średnich mają jeszcze więcej czasu na powetowanie strat, to słuchacze wieczorowych szkół dokształcających są pod tym względem bardzo zagrożeni... Jak wyrównać stracone lata bez książki?

Okropnego stanu ortografii nie można tłumaczyć ani zmianą zasad sprzed 9-ciu lat, ani trudnościami naszej pisowni, gdyż są to zarzuty w istocie niesłuszne.

Nieumiejętność poprawnego pisania dotyczy pokolenia, które właściwie rozpoczęło lub miało rozpocząć naukę pisania według uchwał Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademii Umiejętności z 21 kwietnia 1936 roku. Nie ma ono obciążeń dawniejszą pisownią, ale też nie posiada w ogóle znajomości prawideł ortograficznych i wprawy w pisaniu. Zaledwie rozpoczęło naukę , albo uczyło się tylko kilka lat w szkole powszechnej, a przez okres okupacji, nie pisząc, całkowicie zapominało o regułach pisowni, po prostu odwykło od myślenia kategoriami w zakresie pisma.

Nie jest to winą obecnej młodzieży i starszych słuchaczy szkół wieczorowych, że piszą źle. Lecz stwierdziwszy fakt, trzeba ustosunkować się do tego zagadnienia jak najpoważniej i szukać dróg, aby zwalczyć ten znamienny defekt.

Jak największe usamodzielnienie słuchaczy w pracy nad ortografią może być radykalnym sposobem szybkiego opanowania tego działu języka. Wyszukiwanie wyrazów na „ó" wymienne i niewymienne, wybieranie z dowolnych tekstów wyrazów z „ż" wymienne na g, dz, z, ź, h, niewymiennych i z partykułą — ż na końcu wyrazów; podobnie z „rz" wymiennym na r, z „rz" po literach b, p, d, t, g, k; ch; w; j i wreszcie z „rz" niewymiennym stwarza wiele czynników sprzyjających zapamiętaniu. Współdziała w takiej samodzielnej pracy pamięć wzrokowa, ruchowa i myślenie ortograficzne, konieczne, aby dany wyraz zakwalifikować do pewnej grupy. Zresztą podane tu tylko przykładowo, podejście do zagadnienia pisowni otwiera duże pole do pomysłowości polonisty.

Zasadnicza kwestia to należyte ustosunkowanie się nauczyciela do ważności tego problemu. Pismo, będące w społeczeństwie kulturalnym tak popularnym środkiem porozumiewawczym, nie może być niedocenione.

Następnie drugą sprawą związaną z pisaniem jest umiejętność koncypowania swoich myśli w pewną kompozycyjną formę. Wypowiedź ustna ma kształt przygodny. Zaniedbaliśmy potrzebę wypowiadania się całościami myślowymi. Heurystyczna forma odpowiedzi na pytania, często odpowiedzi w postaci zdań ściągniętych lub wprost równoważników zdaniowych doprowadziła do takiej lakoniczności i braku samodzielnego myślenia nad jakimś problemem, że samo mówienie stało się dla młodzieży trudnością. Jeżeli ktoś nie potrafi „wyjęzyczyć się" na jakiś temat, tym bardziej nie może się wypisać.

Faktem jest, że słuchacze szkół wieczorowych napotykają na dużą trudność, gdy chodzi o nadanie swym myślom pod względem kompozycyjnym jakiejś kształtnej spoistości.

Nauka języka polskiego musi być szkołą myślenia w zakresie problematyki i logicznej ścisłości, szczególnie, gdy się ma do czynienia ze słuchaczami dorosłymi.

A gatunki literackie, jak opis, opowiadanie, rozprawka lub odmiany prac pisemnych o charakterze form korespondencyjnych są właśnie doskonałym środkiem do urobienia struktur myślowych w obejmowaniu całości.

Ćwiczenia redakcyjne, choćby przez rzucanie planów konceptywnych (konstrukcyjnych), jakby dany temat należało pisemnie opracować, będą dobrym treningiem myślenia i wyobraźni.

Ludzie dorośli muszą wiedzieć, jak ukształtować i scalić swoje treści duchowe. Tylko bowiem na tej drodze może nastąpić krystalizacja osobowości.

Jeżeli nauczyciel-polonista pracując z dorosłymi jest świadomy swego zadania, że ma dopomóc słuchaczom do wypracowania ich dojrzałości duchowej, to przede wszystkim powinien zwrócić uwagę na umiejętność pisemnego wypowiadania treści wewnętrznej pod względem zawartości i układu.

Wieczorowa szkoła dokształcającą na poziomie elementarnym i średnim pracuje obecnie w oparciu o programy przewidziane dla szkół dziennych dla dzieci i młodzieży. Można się jednak spodziewać, że władze szkolne — doceniając różnice wieku, zainteresowań, rozwoju umysłu, chłonności apercepcyjnej i potrzeb społecznych opracują programy odpowiednio dostosowane do wymagań oświaty dorosłych. Tymczasem, przerabiając materiał nauczania przeznaczony dla uczniów w innych fazach rozwoju psychicznego, musi polonista znaleźć taki poziom dla problematyki opracowanych z lektury utworów, aby nauka ta nie stała się banalnę płycizną. Ten sam zakres materiału programowego powinien być tak naświetlony, jak wymaga tego recepcja umysłów dojrzałych. To samo, a nie tak samo — oto lapidarna zasada dydaktyczna w nauczaniu dorosłych.

Zgodnie z tym, co przedtem było powiedzine o podejściu do dorosłych w nauczaniu, pewne części programu związane z koniecznością rozwojową dziecka lub młodzieńca należałoby pominąć; te zaś partie programowe, które nie są istotne ze względów zasadniczych, jedynie z lekka poruszyć. Ogniskować uwagę na rzeczach najważniejszych.

Syntetyzując wymagania stawiane poloniście, którym powinien on zadośćuczynić w wieczorowej szkole dokształcającej dla dorosłych, należy wymienić, jako konieczne, następujące działy:

praktyczne wdrożenie do poprawnego wysłowienia,
wzbogacenie słownika w zakresie zasobów leksykalnych człowieka dorosłego,
nastawienie umysłu na pewien poziom refleksyjności,
pobudzanie wyobraźni i poczucia piękna,
zainteresowanie książką, obudzenie świadomego głodu książki,
zaprawianie do bezbłędnego pisania, a co najmniej wyrobienie nawyku do korzystania ze słownika ortograficznego,
uświadomienie, że każda pisemna wypowiedz ma posiadać właściwy układ treści i odpowiednią formę językową,
wreszcie zainteresowanie życiem języka bez przeciążenia umysłu gramatyczną klasyfikacją pojęć i normatywnymi regułami.

Praca nauczycielska wśród dorosłych daje w odpowiedniej atmosferze wyniki lepsze niż ten sam wysiłek włożony w umysł dziecka czy młodzieńca. Tłumaczy się to tym, że momenty wychowawcze nie napotykają w środowisku dorosłych na te opory dyspozycyjne, z jakimi musi walczyć wychowawca kształtując psychikę dziecięcą. Świadoma i dobrowolna postawa słuchacza ułatwia podejście, ale człowiek dorosły nie znosi mentorstwa i sztucznego autorytetu. Jeżeli nauczyciel usiłuje szukać powagi ze względu na swój tytuł i stanowisko w klasie, a nie zjedna sobie szacunku dzięki swej wiedzy, kulturze i taktowi; to nie zdoła spełnić swego zadania pośród dorosłych, chociaż byłby najlepszym wychowawcą wśród dzieci. Ponieważ po-

lonista jest w gronie wykładowców tym, który najczęściej napotyka na różnice zdań wobec wysuwanej w związku z lekturą problematyki, dla niego więc przestroga o poszanowaniu przekonań i granicy osiągnięć pojęciowych słuchaczy zdaje się być najbardziej istotna.

Język polski, jako ogniskowa w układzie przedmiotów nauczania dzieci i młodzieży ma znaczenie podstawowe, ale chyba jeszcze bardziej twórczą jest jego rola w pracy szkolnej z dorosłymi.

To przeświadczenie o ważności roli polonisty w szkolnictwie dla dorosłych jest wielkim dla niego bodźcem, ale jednocześnie wykładnikiem poważnej odpowiedzialności.

Wanda Kwaskowska

KILKA UWAG O NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJACH SEMESTRALNYCH

W obecnym nauczaniu dorosłych tkwi pewien element specjalny — nazwałabym go „momentem uczuciowym".

Do szkół semestralnych weszła młodzież po 5½ latach przerwy, dotkliwych następstw okupacji, młodzież z obozów, ośrodków przymusowej pracy w Niemczech...

Wzruszający dla obydwu stron jest spontaniczny pęd najszerszych warstw ku nauce gimnazjalnej oraz moment powitania tej młodzieży przez nas w murach szkoły.

My poloniści stajemy jednak wobec bardzo trudnej sytuacji: musimy dosyć szybko poznać młodzież, zbadać jej zasób umiejętności, zdolność posługiwania się poprawną polszczyzną i szukać punktu zaczepienia dla realizacji programu danej klasy, programu, który, według mego zdania, w każdym poszczególnym środowisku może być wykonany w sposób swoisty, zależnie od tego, co młodzież przyniosła i co na tym gruncie możemy zbudować, bo wszak i w naszym życiu ten długoletni, niezwykle ciężki okres spowodował zmiany w uzdolnieniach pedagogicznych i pomysłowości metodycznej. Po sprawdzeniu wiadomości i poziomu młodzieży przychodzi konieczność zestawienia ich z wymaganiami programu gimnazjalnego i sformułowania w ułożonym planie: a) co z programu należy wybrać, co uczynić ośrodkowym punktem nauki, b) jakimi metodami posługiwać się w pracy.

Trzeba sobie jasno powiedzieć, jakie zagadnienia zamierzamy z tą młodzieżą z lektury omówić, jakie jej zainteresowania uwzględnić, jakie obudzić. Nie może tu być mowy o jakiejkolwiek sztywności, czy szablonie — intuicją pedagogiczną powinniśmy wyczuć, czego młodzież jest spragniona. Ze swej strony wysuwam jednak na pierwszy plan to, co wprowadza w świat kultury polskiej i obcej, zarówno w przeszłości, jak i obecnie, uważam bowiem, że otwieranie oczu na wszelkie przejawy i potrzeby współczesnej kultury polskiej i ludzkiej (bez moralizowania) jest podstawowym naszym obowiązkiem.

Toteż pod tym kątem wybrałam w kl. I i II fragmenty z „Mówią wieki", a w lekturze uzupełniającej uwzględniłam takie pozycje, jak np. *„Quo vadis?, Stara baśń, Krzyżacy, Trylogia, Grażyna.* Natomiast w klasie III i IV oparłam lekturę przeważnie na poznaniu większych całości wybranych utworów Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Orzeszkowej, Wyspiańskiego, Żeromskiego, Kasprowicza. Do wypisów zaś sięgałam po niezbędne uzupełnienia.

Jeżeli lektura może stać się domową pracą młodzieży, to gramatyka musi być „podana" w klasie. Młodzież przychodzi z dużymi brakami w tym dziale nauki języka ojczystego, musimy więc ten materiał odpowiednio rozłożyć, przystępnie go podać i dopomóc do utrwalenia, choćby drogą takich ćwiczeń, jak rozbiór logiczny i gramatyczny.

To samo dotyczy też ćwiczeń słownikowo-językowych, które należy prowadzić systematycznie, by dążyć do wzbogacenia słownictwa czynnego, osiągnięcia czystości języka przez zerwanie z żargonem, dość głęboko zakorzenionym.

Nie można samej młodzieży zostawić sprawy ortografii. Przeciwnie, po pierwszym wypracowaniu, gdy ujawnią się liczne i różnorodne braki pisowni, trzeba pokierować pracą jej w tym dziale nauki języka ojczystego. A więc słownik ortograficzny, posługiwanie się nim we wszystkich wypadkach wątpliwych, obudzenie samokrytycyzmu i potrzeby ortograficznego pisania, przećwiczenie nawet pewnych działów pisowni — oto nasza w każdej klasie praca.

Zresztą, według mego zdania, młodzież w semestralnych gimnazjach powinna pisać dużo, by po prostu nabrała wprawy, swobody.

Jeśli chodzi o kwestię metod, stosowanych w nauczaniu, z góry musimy sobie powiedzieć, że powinny one być przemyślane, celowe. Czas krótki, materiał duży, klasy zazwyczaj liczne i często niejednolite.

Zaczęłam od elementarnych wiadomości o organizacji pracy i technice pracy umysłowej, gdyż kwestia zdobywania i doskonalenia przez młodzież własnej metody pracy (notatki, przygotowanie lekcji, sposób utrwalenia zdobytych wiadomości) wydaje mi się niesłychanie ważna i domaga się praktycznego ujęcia w nauce gimnazjalnej z dorosłymi.

Staram się też o to, by wcześnie wytworzyć pozytywny stosunek uczniów do książki przez zorganizowanie biblioteczek klasowych, szkolnych, wymianę, kupowanie książek, abonowanie w wypożyczalniach: poza tym interesuję się czytelnictwem młodzieży, wglądam w nie, nieraz kieruję, przynoszę do klasy artykuły, wspólnie odczytujemy je i prowadzimy dyskusję. Staram się przygotowywać odbiorców literatury, szukających dobrych, wartościowych książek.

Często zachęcam do pracy samokształceniowej i gdy stwierdzę, że już się rozpoczęła, korzystam z niej np. w ten sposób, iż proszę o małe, popularne referaciki treści literackiej oparte na artykułach z encyklopedii „Swiat i życie" oraz takich wydawnictw, jak „Polska, jej dzieje i kultura". Pożytek takich opracowań jest obustronny: korzystają referenci i słuchacze. Jednym ze środków stosowanych przeze mnie był wykład popularny, gdy trzeba było zamknąć pewien cykl lub uwypuklić jakąś postać, a fragmenty w „Mówią wieki" były nieprzystosowane do poziomu starszej młodzieży, której lata wojenne dały dojrzałość życiową.

Wykład z naszej strony — to dla młodzieży pewnego rodzaju wycieczka, ukaże jej ona piękno tej części ziemi ojczystej, której dotychczas jeszcze nie zdążyła poznać, urok i powagę instytucji naukowych, muzeów, bibliotek, teatrów, zabytków istniejących lub zniszczonych, stanowiących widome przejawy naszej ciągłości kulturalnej.

Te wiadomości muszą dać poloniści, młodzież ich bardzo pragnie.

Ważne jest także i to, by wtedy, gdy z lektury i jej aktualizacji wyłaniają się w dyskusji najróżnorodniejsze problemy: etyczne, społeczne, narodowe jak np. kwestia wyboru zawodu, problem pracy, rola nauki, stosunek człowieka do człowieka,

kult bohaterstwa, spółdzielczość — panował w klasie właściwy klimat, by lekcje języka polskiego stały się naprawdę źródłem „powiększenia duchowego" jednostki, może to będzie nasz dla niej dar na całe życie.

Świadomie dążąc do realizacji ideowych pierwiastków naszej pracy polonistycznej, nie zamykam oczu na ujemne strony nauczania w klasach semestralnych.

Zdaję sobie sprawę, że gdy trzeba z taką szybkością uzupełnić braki poprzednich okresów nauki i przejść w ciągu pięciu miesięcy kurs klasy, brak czasu na pogłębienie i utrwalenie poznanego materiału. Mam wątpliwości, czy nie staje się on w niektórych wypadkach szeregiem fragmentów, przyswojonych prędko i płytko przez młodzież, bez należytej postawy refleksyjnej. Nasuwa mi się przeto uwaga, że chyba należałoby ograniczyć ilość materiału, a zadbać o jakość jego opracowania.

I wreszcie na zakończenie ostatnia uwaga. Spontaniczność zeszłorocznej nauki już przeszła, występuje konieczność pewnego jej usystematyzowania; nie myślę o jakichś sztywnych szablonach, czy schematach, lecz wydaje mi się, że opracowanie przez nasze Władze Oświatowe lub Ogniska polonistyczne wytycznych, czy podstawowych wymagań z języka polskiego dla gimnazjów i liceów semestralnych jest konieczne

Wtedy praca znajdzie oparcie o pewną planowość i nabierze spoistej jednolitości.

KRONIKA

Z DZIAŁALNOŚCI OGNISK POLONISTYCZNYCH

Z powodu trudności skomunikowania się nie rozporządzamy dotychczas materiałem sprawozdawczym z pracy w poszczególnych skupiskach polonistycznych. Kierowników ognisk (względnie innych ośrodków) prosimy o nadsyłanie informacji.

OGNISKO W ŁODZI

Ognisko Metodyczne Polonistów w Łodzi (kierownik J. Z. Jakubowski, zast. kier. — E. Sawrymowicz, sekretarz — St. Wyrębski) rozpoczęło swoją działalność w październiku 1945 r. Dotychczas odbyło się 5 konferencji z następ. programem:

I. *17 października 1945 r*
  a) Plan pracy na rok szk. 1945/46 — J. Z. Jakubowski,
  b) Realizacja nowego programu języka polskiego w kl. I gimnazjum — E. Sawrymowicz.

II. *21 listopada 1945 r.*
  a) Z działań w pracy w gimnazjum i liceum o ustroju semestralnym — W. Kwaskowska i T. Siewert,
  b) Instrukcja w sprawie nauczania języka polskiego w liceum w roku szkolnym 1945/46 — J. Z. Jakubowski.

III. *18 grudnia 1945 r.*
  Zasadnicze elementy wiedzy o literaturze w gimnazjum i liceum — J. Trzynadlowski.

IV. *16 stycznia 1946 r.*
  Prace piśmienne w gimnazjum — W. Kwaskowska.

V. *20 lutego 1946 r.*

a) Lekcja koleżeńska w kl. I gimn. (nauka o języku) — K. Dobrowolski.

b) Nowsze kierunki w językoznawstwie — prof. Uniw. Łódzk. Z. Stieber.

W konferencjach wzięli udział nauczyciele szkół średnich i powszechnych z Łodzi i okolic. Na terenie Kurat. Okr. Szkoln. Łódzk. Ognisko organizuje podogniska — dotychczas powstały w Piotrkowie (Kierownik Strychalski) i Skierniewicach (kierownik Boczkowski). Siedzibą Ogniska jest V państwowe gimnazjum i liceum (Łódź, ul. Wólczańska 123), gdzie znajduje się pracownia dydaktyczna, zawierająca bibliotekę i czytelnię czasopism.

JĘZYK POLSKI NA ZIEMIACH ODZYSKANYCH

Poloniści, pracujący na ziemiach odzyskanych, walczą ze specjalnymi trudnościami. Sprawę nauczania języka polskiego na tych terenach będziemy stale omawiać. Prosimy o nadsyłanie uwag, spostrzeżeń, artykułów. Działem tym zajmuje się Witold Kochański, Warszawa, Al. Szucha 25, Biuro Ziem Odzyskanych — Ministerstwo Oświaty.

WYDAWNICTWA SZKOLNE

Ożywienie, panujące ostatnio na rynku wydawniczym, jest jednak zbyt nikłe, aby zażegnać katastrofalny brak książek w pracy szkolnej. Wprawdzie „Czytelnik" wydał „Krzyżaków" i „Starą baśń" oraz szereg mniejszych pozycji, jak np. Żeromskiego „Doktór Piotr" i „Siłaczka", M. Dąbrowskiej „Marcin Kozera", wprawdzie „Książka" wydała „Pana Tadeusza", wprawdzie ukazały się „Grażyna", „Powrót posła" itd., ale to nie zaspokaja potrzeb szkoły ani ilościowo, ani pod względem kanonu wydawniczego. Do omówienia poszczególnych wydawnictw wrócimy w następnym numerze „Polonisty". Sądzimy, że zachodzi paląca konieczność stworzenia naukowych wydawnictw, dostosowanych do potrzeb szkoły.

GŁOSY PRASY O NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

O nowe wartości w nauce języka polskiego w szkole powszechnej

Pod tym tytułem ogłosił *Kazimierz Budzyk* interesujący artykuł w „Nowej Szkole" (Nr 3). Zdaniem autora, celem pracy nauczyciela języka ojczystego jest nie tylko wykształcenie odpowiednich sprawności dziecka i przeprowadzenie określonych zabiegów wychowawczych, ale również rozbudzenie zainteresowań poznawczych wobec rzeczywistości literackiej. To rozbudzenie zainteresowań powinno doprowadzić do odpowiedniego przeżycia utworu a jednocześnie „wyrobić u młodego czytelnika zdolność postrzegania językowego kształtu literackiego dzieła sztuki". Słusznie autor podkreśla, że od odpowiedniego wykorzystania pierwszych pięciu lat w nauczaniu języka ojczystego zależy realizacja nauczania elementów wiedzy o literaturze w klasach VII i VIII, a później poznawanie literatury na stopniu licealnym.

Artykuł Budzyka, silnie i trafnie akcentujący konieczność rozwijania zainteresowań poznawczych ucznia już od pierwszych lat nauczania języka polskiego, powinien stać się początkiem bardziej szczegółowych rozważań. Do tych zagadnień wrócimy wkrótce na łamach „Polonisty".

Ze względu na brak miejsca inne głosy prasy podamy w numerze następnym.

D-09209—40/46